



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**JANELAS PEDAGÓGICAS: O QUE SE VÊ E O QUE NÃO SE VÊ EM GRUPOS
SOCIOEDUCATIVOS**

ANA CLÁUDIA PAULA BENÍCIO

BRASÍLIA – DF – Julho de 2014

ANA CLÁUDIA PAULA BENÍCIO

**JANELAS PEDAGÓGICAS: O QUE SE VÊ E O QUE NÃO SE VÊ EM GRUPOS
SOCIOEDUCATIVOS**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação (FE) como
requisito à obtenção do título de
Graduação do curso de Pedagogia
da Universidade de Brasília (UnB).

**Orientador: Prof. Dr. Paulo
Sérgio de Andrade Bareicha**

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação

BRASÍLIA – DF
Julho de 2014

Benício, Ana Cláudia Paula

Janelas Pedagógicas: o que se vê e o que não se vê em Grupos Socioeducativos/ Ana Cláudia Paula Benício – Brasília, 2014.

76 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.

Orientador: Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

1. Grupos Socioeducativos. 2. Pedagogia Psicodramática
3. Não-ditos

ANA CLÁUDIA PAULA BENÍCIO

**JANELAS PEDAGÓGICAS: O QUE SE VÊ E O QUE NÃO SE VÊ EM GRUPOS
SOCIOEDUCATIVOS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação (FE) como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), apreciada e aprovada em sete (07) de julho de 2014 pela banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília – UnB
Orientador

Prof^ª. Dr.^a. Sônia Marise Salles de Carvalho
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr.^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Christiane Girard Ferreira Nunes
Universidade de Brasília

Brasília
Julho/2014.

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada de quatro anos de UnB muitas pessoas atravessaram meu caminho, e nessa passagem acrescentaram muito valor à minha vida pessoal, acadêmica e sentimental. É para elas a quem destino meus eternos agradecimentos, pois foram elas quem ajudaram a me tornar uma pessoa melhor.

Agradeço em primeiro lugar à Deus meu Senhor, em quem acredito e tenho fé de que é o principal responsável pela minha caminhada até aqui, e que ainda pode me levar a muitos outros lugares. Foi Ele quem esteve comigo nos altos e baixos de minha vida me dando forças para poder lutar e seguir adiante, além de ter me dado os melhores presentes que alguém pode dar: minha família e meus amigos amados, por isso agradeço a Ele.

Agradeço a minha mãe, Ana Lúcia, mulher forte, guerreira, divertida, que sempre sonhou meu sonhos junto de mim, me ajudou a realiza-los e comemorou minhas vitórias como se fossem as dela. Educou todos seus filhos muito bem mesmo enfrentando grandes adversidades. Obrigada por muitas vezes deixar seus sonhos e desejos de lado para priorizar seus filhos. Agradeço pela paciência em momentos de mal humor, pelas piadas para me fazer rir e por todo apoio, incentivo, ajuda e cuidado. Te amo *Mamãe*.

Agradeço aos meus familiares, por estarem presentes em minha vida, sempre unidos amando e se dedicando uns aos outros, por torcerem por mim e terem me incentivado a ser alguém melhor. Agradeço em especial às minhas segunda e terceira mãe: Tia Lúcia e Tia Carmélia pelos exemplos de alegria, criatividade, determinação, liderança, bom coração, por sempre me ouvirem, estarem comigo e me darem apoio quando precisei. Outro agradecimento especial é para meu Tio Davi, por seus bons conselhos e dicas, por sua inteligência e sabedoria e por ser a pessoa com quem sei que posso contar a qualquer momento do dia ou da noite, assim como posso com minhas “três mães”. À estes agradeço pelos bons exemplos e pelo amor que recebo todos os dias, minha família amada.

Agradeço ao meu querido companheiro, Ramirez, pelo amor, cuidado, dedicação, por ouvir minhas reclamações, e sempre comemorar minhas vitórias. Por brigar comigo quando estou errada e por pegar no meu pé apenas por implicância. Obrigada por caminhar comigo de mãos dadas, por crescer comigo, por compartilhar sua vida comigo e deixar eu dividir a minha com você e me apoiar sempre que preciso de você. Sou muito grata por tê-lo em minha vida, por ter seu amor e cuidado.

Agradeço minha cunhada Rayla, pela amizade, carinho, por permitir que eu fizesse parte de sua vida e de seu círculo de amigos. Sou muito grata pela ajuda na realização deste trabalho e por todas as vezes que precisei, mesmo que para coisas bobas, e pude contar com seu auxílio.

Agradeço também às minhas amadas meninas “*UnBelas*”, Letícia, Larissa, Amanda, Ana Paula, Camilla, Carina e Kamila, por estarem comigo desde o começo dessa jornada universitária, pelo carinho e por partilharem dos mesmos sofrimentos e me darem motivos para sorrir. À Alice, por desde o meu primeiro dia na UnB estar comigo em todos os momentos, por ser uma grande e verdadeira amiga, por me deixar participar de sua vida e também estar sempre presente na minha, além disso, agradeço a ela por me apresentar ao meu querido e amado Ramirez. Fiz muitas amizades nesse período na universidade e agradeço a todas essas pessoas por serem muito especiais em minha vida, pela alegria e felicidade que é tê-las em minha vida. A amizade e o amor de pessoas queridas é o que nos dá ânimo para acordar todos os dias e ir atrás dos nossos sonhos.

Agradeço também aos professores com quem tive a oportunidade de estudar durante minha passagem pela UnB, em especial às professoras Livia, Fátima, Silmara, Sheila, Cristina, Inês que com suas histórias de vida, determinação, ensinamentos, perseverança, educação e elegância me ensinaram muito mais do que um conteúdo a ser aprendido.

Um grande e especial agradecimento para meu professor e orientador, Prof. Dr. Paulo Bareicha, pela paciência, compreensão, flexibilidade, confiança, pelo exemplo de professor, psicólogo e ouvinte. Agradeço por abrir espaço para mim no Instituto Círculo de Giz, pela confiança em meu trabalho, por todo o auxílio, pelas ideias compartilhadas e orientação, sem ele esse trabalho não seria possível.

Agradeço também ao Instituto Círculo de Giz por me acolher, me proporcionar momentos de conhecimento, aprendizagem e reflexão. Também agradeço às pessoas que junto de mim puderam aprender e viver uma realidade diferente ali dentro, Alice, Daniele, Jéssica, Flávia, novamente ao professor Paulo e a todos os beneficiários participantes que muito me acrescentaram, e que de alguma forma também me deixaram acrescentar algo em suas vidas.

Tenho muita gratidão a todas essas pessoas por serem parte essencial na vida pessoal e profissional. Agradeço novamente a todos que confiaram na minha competência e no meu potencial, que com suas críticas e elogios me ajudaram a crescer como pessoa e me tornar alguém que pode fazer a diferença em algum lugar. Agradeço muito a Deus pelo presente maravilhoso que cada uma dessas pessoas foi em minha vida.

RESUMO

Este estudo aborda a questão do atendimento de Grupos Socioeducativos (GS) em cumprimento de medida educativa por porte ou uso de substâncias ilícitas. O trabalho realizado nessa pesquisa adotou como base teórica a perspectiva socionômica de Moreno e a teoria da pedagogia psicodramática de Romana, com ênfase na abordagem socioeducativa. Como pergunta norteadora temos a questão do por que determinados tópicos não são falados nos GS de forma alguma, e ainda que tentemos abordar, os participantes são vagos e reticentes a respeito de determinados temas. Tal questão nos leva ao objetivo geral de pesquisa de compreender e avaliar por que esses temas são omitidos sistematicamente nos Grupos Socioeducativos. Para o alcance desse objetivo foram estabelecidas duas etapas essenciais: analisar o papel do pedagogo e sua formação para atuar no GS e analisar o alcance e o limite da pedagogia psicodramática nesse mesmo ambiente. Trata-se de um estudo de abordagem fenomenológica quanti-qualitativa de pesquisa-ação, com enfoque nos relatos de seis sessões de atendimentos no GS em diferentes grupos. Através desse estudo foi possível notar que esses participantes omitem temas, histórias e opiniões, em alguns casos, por medo de julgamentos ou vergonha pela condição em que vivem e para onde direcionaram o rumo de suas vidas. Suas ações baseiam-se no comportamento de quem com eles convive, e do feedback que é dado nas relações que eles mantêm. Tais situações surgem da necessidade consciente ou inconsciente de serem aceitos e compreendidos em sua individualidade.

Palavras-chave: Grupos Socioeducativos, Pedagogia Psicodramática, Não-ditos.

ABSTRACT

This study addresses the issue of care of Socio-educative Groups (GS) in fulfillment of educational measure for possession or use of illegal substances. The employment done in this research adopted as the Moreno's theoretical basis socionomic perspective and Romaña's psychodrama theory of pedagogy, with emphasis on socio-educational approach. As a guiding question we have the question of why certain topics are unspoken in GS somehow, and yet we try to address the participants are vague and reticent about certain topics. This issue leaves us to the general objective of this search of comprehend and assess why this topics are systematically omitted in Socio Groups. To achieve this goal two essential stages were established: to analyze the role of the teacher and their training to work in GS and analyze the scope and limit of psychodrama pedagogy in that environment. This is a study of phenomenological quantitative and qualitative action research, focusing on reports of six sessions of care in GS in different groups. Through this study it was noted that these participants omit themes, stories and opinions, in some cases, for fear of judgment or shame for the condition in which they live and where they directed the course of their lives. Their actions are based on the behavior of those who live with them, and the feedback that is given in the relationships they keep. Such situations arise from conscious or unconscious to be accepted and understood as an individual need.

Keywords: Socio-educative groups, Psychodramatic Education, Unspoken.

LISTA DE QUADROS

P. 36 - Quadro 1: Valor Psicopedagógico do Teatro/Educação na Abordagem do Psicodrama Pedagógico. (Fonte: Diniz, 1995, p. 89)

P. 37 - Quadro 2: Tecido/Complexo Psicodramático (Fonte: Romana, 1998, p. 14)

P. 44 - Quadro 3: Descrição Janela Johari (Fonte: a autora com base em dados de OLIVEIRA, BACHION e CARVALHO, 1996, p. 116)

P. 51 - Quadro 4: Percorso dos usuários que passaram pelo Grupo Socioeducativo (Fonte: FRANCO, 2013, p. 68)

P. 53 - Quadro 5: Cronograma da Pesquisa

P. 53 - Quadro 6: Calendário de organização dos dias de encontro de cada grupo

LISTA DE FIGURAS

P. 41 - Figura 1 – Aparente – Oculto (Fonte: Romana, 2004, p. 72)

P. 42 - Figura 2 – Transição entre o Aparente e Oculto (Fonte: Romana, 2004, p. 72)

P. 43 – Figura 3 - Janela Johari (Fonte: SILVA, 2008, p. 22)

P. 68 - Figura 4 – Ditos e não ditos em Grupos Socioeducativos (Fonte: Instituto Círculo de Giz)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FEBRAP | Federação Brasileira de Psicodrama |
| GS | Grupo Socioeducativo |
| SERUQ | Serviço de Assessoramentos a Magistrados sobre Usuários |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| SISNAD | Sistema Nacional de Políticas Públicas Sobre Drogas |
| TJDFT | Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----------|
| 1. | MEMORIAL EDUCATIVO | 12 |
| 2. | INTRODUÇÃO | 20 |
| 3. | REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 3.1 | GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS | 23 |
| 3.1.1 | MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS | 26 |
| 3.1.2 | DROGAS E NOVA LEI DE DROGAS | 28 |
| 3.1.3 | PAPEL DO PEDAGOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO | 31 |
| 3.2 | PSICODRAMA E PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA | 34 |
| 3.2.1 | PEDAGOGIA DO DRAMA X PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA | 35 |
| 3.2.2 | TÉCNICAS/COMPLEXOS PSICODRAMÁTICOS | 37 |
| 3.2.3 | MATRIZ DE IDENTIDADE | 39 |
| 3.3 | ESTADOS DE CO-CONSCIÊNCIA E CO-INCONSCIÊNCIA | 40 |
| 3.3.1 | JANELA JOHARI | 41 |
| 4. | METODOLOGIA | 45 |
| 4.1 | DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA | 46 |
| 4.1.1 | PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA | 46 |
| 4.1.2 | TÉCNICA DE COLETA DE DADOS | 47 |
| 4.1.3 | TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS | 49 |
| 4.1.4 | CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA | 49 |
| 4.1.5 | CRONOGRAMA DE PESQUISA | 51 |
| 5 | RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS | 53 |
| 5.1 | DESCRIÇÃO GERAL DOS ENCONTROS | 53 |
| 5.2 | ANÁLISE DOS ENCONTROS | 63 |
| 5.3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| 6 | PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS | 73 |

1. MEMORIAL EDUCATIVO

Começo contando minha história de vida alguns anos antes de eu vir ao mundo. Em 1989 minha mãe se muda de Brasília, sua cidade natal, para o Tocantins, Estado ainda em processo de formação, para poder participar do curso de formação de policiais, e assim poder trabalhar na profissão que ela ansiava exercer. Lá ela conhece meu pai, que também é policial, e dessa relação, no dia 30 de julho de 1991, na cidade de Gurupi no Tocantins, inicia-se minha história de vida.

Apesar de ter nascido em outro Estado, passei a maior parte da minha vida em Brasília, local onde a família da minha mãe residia, e onde realizei todo meu processo de escolarização, dos quatro anos de idade no jardim de infância, até minha graduação no ensino superior.

Sempre tive pouquíssimo contato com meu pai e sua família, já que meus pais separaram-se quando eu ainda era bebê e por tê-lo visto poucas vezes. Apenas mantive contato por telefone em determinadas datas do ano. Além dos dois filhos mais velhos que ele já tinha antes de meu nascimento, após seu novo casamento ele teve mais dois filhos, os quais ainda não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente.

Minha mãe também teve outros relacionamentos, e desses foram gerados mais dois irmãos, com quem convivo diariamente. A diferença de idade deles pra mim é muito grande. Independente disso temos uma relação bem próxima, onde cuido e os ajudo sempre que precisam.

Antes de retratar fatos relativos ao processo educativo, é importante salientar que a infância da minha mãe e de meus tios e tias foi marcada por períodos difíceis: seis irmãos, com baixas condições financeiras, o que fez com que eles necessitassem trabalhar desde cedo a fim de garantir o próprio sustento e a continuidade dos estudos.

Devido ao grande esforço de meus familiares por um futuro melhor, eles conseguiram melhorar de vida e hoje podem proporcionar aos filhos condições melhores. Logo, foi no exemplo dessas pessoas, que acompanharam meu crescimento e sempre me incentivaram, somado ao apoio de minha mãe que me proporcionou todos os elementos necessários para meu desenvolvimento, desde a infância até hoje, que me instigaram a investir em minha educação.

Durante toda a minha escolarização passei por diversas escolas, o que me tornou uma pessoa com facilidade de adaptação a lugares diferentes, mas que devido a timidez, não tinha facilidade em fazer novas amizades, mesmo tendo conhecido muitas pessoas nesse percurso.

Em 1996, iniciei os estudos, aos quatro anos de idade. Na época, cursei o Jardim de Infância I e II no Instituto de Pequenas Crianças – IPC, localizado na cidade de Santa Maria, região administrativa do Distrito Federal. Lá tive a oportunidade de participar de atividades indicadas ao processo educativo lúdico de crianças que estimulavam os sentidos, a psicomotricidade a localização espacial e os conhecimentos necessários àquela idade.

Meu processo de alfabetização ocorreu mais rápido que de alguns outros alunos. Ao concluir o Jardim de Infância II fui considerada apta a cursar a antiga 1ª série, pulando a última fase do período escolar inicial.

Ao sair do Jardim de Infância mudei de cidade, e consequentemente de escola. Cursei a 1ª série na Escola Adventista do Guará, uma instituição muito maior do que a que eu estudava antes, o que gerou certa dificuldade em fazer novos amigos. Apesar disso, as lembranças que tenho do local não são ruins, das poucas que tenho, lembro-me de ter uma professora amorosa e dedicada, Hilda era seu nome, que soube me ensinar bem as operações matemáticas básicas.

No ano seguinte mudei novamente de cidade, e mais uma vez de escola. Passei a estudar na Escola Adventista do Gama, cursando a 2ª série do ensino fundamental. Daqui também tenho poucas lembranças, apenas das aulas de religião, e de ter pela primeira vez aulas de informática. Apesar de já ter computador em casa nessa época, o acesso a ele na escola era diferenciado, já que podíamos compartilhar experiências com os colegas de classe e acessar atividades direcionadas.

Essas duas primeiras instituições em que estudei, apesar de serem localizadas em regiões diferentes e distantes, tinham concepções de ensino semelhantes, já que são escolas em rede, e que possuem o mesmo princípio norteador. Naquela época, essas eram escolas tradicionalistas, e com a concepção de ensino religioso muito marcante. Por eu não pertencer àquela religião, as aulas voltadas para aquele tema me marcaram bastante, já que eu tinha acesso a dois pontos de vista diferentes: o da igreja e o da escola.

O ano 2000 trouxe mais uma mudança de escola, deixei a escola Adventista do Gama, para estudar no Colégio Dom César, na mesma cidade. Na época, essa era considerada uma das maiores e melhores escolas do Gama.

O motivo dessa mudança eu não sei, mas trouxe bons frutos para meu desenvolvimento escolar e para minhas relações com crianças da minha idade, já que lá tive bons relacionamentos tanto com as professoras, quanto com os colegas e funcionários da escola.

O período que mais estudei em uma escola foi no colégio Dom César. Lá cursei da 3ª à 6ª série. Foram quatro anos bastante proveitosos, onde fiz muitos amigos e aprendi muito. Lembro que a escola possuía excelente didática, onde promovia atividades extracurriculares como Feiras de Ciências, Feiras Culturais, Feira de Livros e gincanas que integravam os alunos das séries iniciais do ensino fundamental até os alunos do 3º ano do ensino médio.

Na grade curricular constava aulas de Artes, Filosofia, Desenho Geométrico, Informática, Inglês e Espanhol, algumas dessas matérias inovadoras e diferenciadas quando comparadas à outras escolas da época, e que garantia aos alunos daquela instituição um diferencial na formação escolar.

Um fato curioso dessa época que posso destacar é minha vontade excessiva de estar na escola. Do fim da 4ª série em diante eu morava em frente à escola e estudava de manhã, um dia na semana as aulas de educação física aconteciam no horário contrário, mas em todos os outros dias da semana eu gostava de ir para escola a tarde para ficar na biblioteca no computador, ou lendo livros. Foi nesse momento que surgiu meu amor pela leitura.

Devido a alguns problemas familiares precisei novamente mudar de cidade e de escola, o que me deixou muito triste na época, já que eu gostava tanto daquela escola e dos amigos feitos lá, isso causou uma rejeição inicial ao novo colégio.

Cursei a 7ª série no colégio Agnaldo Dantas 1, mais conhecido como AD1, na Ceilândia. Uma escola excelente, que também inovava na didática e nos recursos de aprendizagem ao usar apresentações em slides e laboratórios para o entendimento das matérias de ciências além de possuir um excelente acervo na biblioteca. Apesar de ter feito algumas boas amizades, não vejo aquela série como proveitosa, já que devido ao meu desânimo por ter mudado de escola, não lhe dei valor necessário.

Em 2005 ganhei, através de um sorteio, uma vaga para cursar o equivalente à 8ª série do ensino fundamental no Centro de Ensino Sesi de Taguatinga. Escola pública, que ia do jardim de infância à 8ª série, e classificava as séries por ciclos e períodos.

Nessa instituição, o jardim de infância a 1ª e 2ª séries era o 1º Ciclo, o 2º ciclo era a 3ª, 4ª e 5ª série e o 3º Ciclo, as 6ª 7ª e 8ª série, todos divididos respectivamente em períodos um,

dois e três, para distinguir cada série. Apesar desse sistema em ciclos, não existia diferença entre o sistema seriado das outras escolas. O que mudava era apenas a classificação das séries.

O Sesi também foi uma excelente escola, além do espaço destinado às aulas, os alunos tinham acesso a todos os espaços da instituição para praticar atividades físicas, fossem as quadras, o campo, a pista de atletismo, o teatro ou mesmo as piscinas, o que me permitiu grandes experiências escolares e de vida dentro daquele espaço.

Após concluir o ensino fundamental, faz-se necessário relembrar meu desempenho escolar. Até a 6ª série sempre tive bom rendimento escolar, tendo aprendido os diversos conteúdos escolares com qualidade, mas a partir da 7ª série passei a ter dificuldades em matemática e português, o que gerou a necessidade de fazer recuperação para evitar uma reprovação.

Cursei pela primeira vez o 1º ano do ensino médio no Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte – CEMTN. Ao chegar nessa fase tive um grande choque de realidade. Pessoas diferentes, somadas a novos conteúdos escolares, mais problemas familiares e um pouco de desinteresse de minha parte resultaram em uma reprovação no final do ano. O que fez com que no ano seguinte eu necessitasse começar tudo novamente em uma nova escola, – Centro de Ensino Médio Paulo Freire. Lá pude mudar meus hábitos de estudo, aprender com meus erros e me destacar como uma boa aluna, que durante os três anos seguinte manteve boas notas e bom comportamento.

Através de provas bimestrais interdisciplinares, simulados semestrais e professores dedicados, a escola preparava, a sua maneira, os alunos para o PAS – Sistema de Avaliação Seriada – da Universidade de Brasília e para o Vestibular da UnB. Mas como toda escola pública, tinha suas dificuldades pela falta de alguns recursos necessários, e em alguns casos, professores não condizentes com a proposta da escola de preparo para a entrada no ensino superior.

A escola tinha o batalhão escolar como apoio para auxiliar em problemas que surgissem. Tinha atendimento, através de psicóloga para alunos com necessidades educacionais especiais e uma sala de recursos apropriada para esses atendimentos.

Vale ressaltar que durante o 2º e 3º ano realizei estágio no Tribunal Regional Eleitoral – TRE. Essa foi uma experiência muito significativa em minha vida. Pude aprender mais sobre a vida profissional e como se portar nela, a gerenciar melhor meu dinheiro, a ser mais

independente, e conseguir administrar as obrigações da escola e do trabalho, sem prejudicar o desempenho em nenhuma das duas atividades.

Ao terminar o ensino médio participei do vestibular 1º vestibular de 2010, e da terceira etapa do PAS realizados em 2009, ambos para museologia, curso que seria relativamente mais fácil para garantir uma vaga, mas não fui aprovada em nenhum dos dois processos seletivos, o que gerou grande frustração, me deixou com receio e dúvidas quanto ao futuro.

Após esse impasse tive a opção de escolher cursar o ensino superior em uma instituição particular, e escolher o curso que eu quisesse, mas para isso, teria que trabalhar para ajudar minha mãe a pagar a faculdade. Mas como ainda tinha muitas dúvidas sobre o que eu realmente desejava fazer, preferi continuar tentando o vestibular.

Com o incentivo de minha mãe, me matriculei em um curso pré-vestibular para me preparar melhor para o 2º vestibular de 2010 da UnB, para o qual me inscrevi para Pedagogia, e obtive a aprovação. Acontecimento que proporcionou muita felicidade e orgulho para minha mãe e minha família.

Como dito anteriormente, ainda não sabia exatamente qual área profissional seguir, a Pedagogia foi uma escolha aleatória, baseada nas chances que eu tinha de passar no vestibular. Mas apesar de não ser uma decisão firme, no decorrer da graduação, depois de algumas dúvidas, de pensar em mudar de curso, de experimentar a docência no dia a dia e de conhecer professores dedicados e apaixonados por sua profissão e conhecer as diversas áreas de atuação de um educador que não só em sala de aula, descobri gostar da profissão.

Já vivendo a Universidade, meu primeiro contato com os colegas de curso foi no primeiro dia de aula, durante o primeiro trote com os alunos, no qual acreditávamos estar em nossa primeira aula, mas na verdade era uma atriz que se passou por uma “professora carrasca” para nos assustar. Esse foi um momento muito divertido, onde pudemos saber pelos alunos veteranos um pouco sobre a Universidade, a Faculdade de Educação, de alguns professores, e também nos conhecer um pouco mais.

A primeira semana do curso voltava-se para a integração dos novos alunos à universidade, e contou ainda com atividades diferenciadas, desenvolvidas pela Comissão de Boas Vindas aos calouros. Dentre as atividades desenvolvidas pela comissão, posso citar a do apadrinhamento dos calouros, onde os calouros levavam livros e brinquedos para doação, lá formamos grupos, e quanto mais objetos, mais pontos o grupo tinha, e esses pontos seriam usados na “compra” de padrinhos que eram alunos veteranos. Essa atividade possibilitou a

interação entre os alunos e também nos forneceu alguém para nos ensinar mais de perto o que é a UnB e como ela funciona, e nos direcionar durante nossa graduação.

Com o ingresso no ensino superior, pude perceber que nós alunos somos responsáveis por nossa formação, conceito contrário ao que aprendemos e vivenciamos na escola de ensino básico. Pude me colocar na posição de agente transformador da educação e ver que o professor, como único detentor do conhecimento, não é a melhor chave para educação das pessoas. Nessa graduação vivenciei experiências que me enriqueceram como pessoa e também minha formação enquanto educadora.

Ao longo desses semestres foram realizadas leituras diversificadas, rodas de conversa, seminários, ensaios, resenhas, visitas às escolas, projetos, entre outros recursos utilizados pelos professores como métodos avaliativos da aprendizagem.

É interessante frisar a representação das provas no curso de Pedagogia. Durante minha graduação, foram poucos os professores da Faculdade de Educação que usaram a prova como método avaliativo. Quando usada, até surpreendia os alunos, e gerava certo receio pela falta de prática. Isso se dá pela crença da maioria dos professores da Faculdade de que uma prova nem sempre avalia realmente o que o aluno sabe, questão que pretendo levar para a sala de aula caso venha a atuar dentro dela.

Na Pedagogia não existe uma área que eu mais goste ou menos goste, apesar de me sentir melhor na atuação fora de sala de aula. Durante a graduação cursei muitas matérias, entre as obrigatórias e optativas, algumas foram mais significativas que outras, independente da área a que elas pertencem. Dentro das mais marcantes, e que considero essenciais ao curso posso citar: “Psicologia da Educação”, “Educação Matemática 1”, “Práticas Pedagógicas Inovadoras”, “Currículo”, “Inconsciente e Educação” e “Socionomia, Psicodrama e Educação”.

Com os conteúdos ministrados nessas disciplinas pude aprender mais sobre o ser humano desde a infância; aprendi maneiras de ensinar conteúdos aparentemente difíceis de modo simplificado, a entender melhor a estrutura do curso que fiz, e métodos de educação inovadores, que são essenciais para o começo da mudança que se deseja para o sistema educacional brasileiro; e a ouvir mais o outro e a me colocar no lugar dele para melhor compreendê-lo.

Além dessas matérias essenciais, também tive professores que marcaram bastante minha graduação, seja por sua dedicação aos alunos, seja por seus métodos de ensinar ou por seu

transparente amor ao que faz. Foram esses professores que também me inspiraram a ser uma profissional melhor.

A Universidade em parceria com outras instituições oferece muitas oportunidades de complementar a graduação, através de experiências únicas e transformadoras. Tive a oportunidade de participar do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência, oferecido pela UnB juntamente a Capes. Como parte do programa, trabalhei em sala de aula, durante um semestre na Escola Classe 304 Norte de Brasília, sendo supervisionada por uma professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde tive todas as experiências de sala de aula possíveis. Essa experiência foi fundamental para minha formação como educadora, com ela pude ver a escola com outro olhar, algo mais difícil do que eu imaginava, mas encantador e gratificante, o que estreitou minha relação com a Pedagogia.

Além do PIBID, durante minha graduação pude realizar outro estágio não obrigatório que somou muito à minha graduação. A Receita Federal do Brasil – RFB tem um projeto de educação fiscal, e a Superintendência da RFB, localizada em Brasília tem a função de desenvolver projetos nessa área, além de supervisionar todos os projetos de educação fiscal realizados no centro-oeste do Brasil.

Durante meu estágio, atuei ajudando a criar projetos sobre Educação Fiscal, além de, em alguns casos, ajudar também a coloca-los em prática. Apesar de ter sido uma função bastante administrativa, pude aprender mais sobre projetos, a como coloca-los em prática, aprender muito sobre educação fiscal e ter debates incríveis sobre educação com pessoas conhecedoras do tema.

A grade curricular do curso de Pedagogia é composta por Projetos de I a V, que são matérias obrigatórias. Esses projetos possibilitam o conhecimento da Universidade, do curso de Pedagogia como um todo, das áreas específicas, e é onde está inserido o estágio obrigatório, e o trabalho de conclusão do curso. Os projetos permitem que os alunos tracem na vida acadêmica um espaço de prática e reflexão dos espaços pedagógicos, se tornando parte ativa desses espaços.

No curso do Projeto III busquei aprofundar meus conhecimentos na área de Práticas Pedagógicas Inovadoras, mas por discordar de alguns pontos do tema, de pontos de vista e de algumas práticas, decidi buscar outro ramo de estudo.

Passado um semestre distanciada dos Projetos, retornei para o Projeto IV na área de Educação Integral e Dramaturgia Aberta em Grupos Socieducativos, onde tive a experiência de

estar na escola de ensino normal e fazer visitas graduais em uma escola de educação integral, para traçar um paralelo entre esses dois ramos educacionais, e também de participar de um Grupo Socioeducativo com usuários de maconha e outras substâncias ilícitas, para realizar atividades de socionomia e psicodrama, e assim, além de poder ajuda-los de alguma maneira, poder também aprender com as experiências compartilhadas por eles. Assim, a aprendizagem que adquiri durante o estágio supervisionado foi enriquecedora, pois pode abranger duas diferentes áreas educativas, me favorecendo a prática de planejar e executar atividades com crianças, e transformar uma reunião com jovens e adultos sobre o uso de drogas em um Grupo Socioeducativo.

Por possuir familiares policiais e advogados sempre pude ouvir muitas conversas e debates sobre leis, justiça e ética. Essa experiência de vida somada à oportunidade que tive durante os encontros com o Grupo Socioeducativo, mais o desejo que tenho em entender o que faz a pessoas agirem da maneira que agem, me incentivaram a escolher para esta monografia um tema ligado à educação, às ações (i)legais que os jovens praticam diariamente e à moral envolvida nessa relação.

2. INTRODUÇÃO

*No falar, a descrição importa mais do que a eloquência.
(Baltasar Gracián y Morales)*

*As pessoas dizem sempre aquilo que precisam dizer: o que não será
entendido pelos outros; falar é uma coisa destinada a si mesmo.
(Marcel Proust)*

Ao nos tornarmos professores, não recebemos um manual a ser seguido que contenha todas as respostas às diversas perguntas surgidas em sala de aula. Recebemos apenas materiais didáticos, pequenas instruções e a coragem para enfrentar o mundo do compartilhar conhecimento. Dessa maneira cabe ao educador escolher a melhor forma de ensinar e aprender. Ao fazer uso do material didático oferecido, que pode ser um livro ou apostila, cria-se no aluno a expectativa de que é necessário ler e aprender todos os conteúdos presentes naquele material. Sendo assim, o professor se torna encarregado de explicitar tudo o que está no livro, e tornar aqueles conhecimentos teóricos o mais explícitos possível.

Sabemos que um ser humano não possui a mesma capacidade de uma máquina de fornecer uma extensa série de informações em tão pouco tempo, e o professor não é diferente. Assim, não é possível a ele ministrar tantos conteúdos presentes em um livro no tempo disponibilizado para o aprendizado em sala de aula. Quando isto acontece, o conhecimento do aluno passa a ser mais importante do que o saber do professor, pois suas histórias e experiências proporcionam conhecimentos que podem ser divididos entre os alunos, e assim, ao invés de analisar apenas o comportamento do estudante, a tarefa do professor torna-se a de criar condições para que o aluno explicita seus saberes e mostre qual a dimensão psicológica, cognitiva e emotiva de sua vida. Por um lado o professor precisava tornar explícito conteúdos, com esta prática ele precisa que o estudante coloque explicitamente seus argumentos e subjetividade, revelando o que está implícito e escondido dentro de si.

O processo educativo ocorre não apenas em ambientes formais de educação, mas também em diversos outros locais não escolares, o que é uma possibilidade rica para a aprendizagem de pessoas inseridas em diferentes grupos sociais. Os Grupos Socioeducativos se propõem a ensinar e aprender, em locais informais, de maneira livre e flexível, o que teoricamente, seria uma oportunidade de abertura para que os envolvidos no processo possam se abrir e compartilhar seus medos, anseios e opiniões, e assim possa haver interação e

confiança naquele ambiente. Nestes Grupos Socioeducativos, o único fato explícito é o mal comportamento dos participantes que resulta na chegada deles àquele ambiente. Esse “mal comportamento” seria o do uso de substâncias ilícitas. Ou seja, a presença no grupo não é do interesse deles, o que acaba por se tornar uma punição. Dado isso, o trabalho dos coordenadores do Grupo Socioeducativo passa a ser o dar condições para que esses participantes falem, se sintam à vontade e livre de julgamentos para que assim possamos avaliá-los mais claramente, e avaliar nosso próprio comportamento dando-nos condições de constataremos quais os conteúdos que os beneficiários falam e que não falam, e qual a influência do direcionamento e do comportamento dos coordenadores do grupo nesse fenômeno.

Percebe-se que temas não falados não são ditos porque não acontecem no universo deles, mas sim por que eles preferem esconder ou disfarçar. Isso nos faz pensar: O que seria tão ruim que precisa ser omitido? O que está escondido que a gente não vê claramente? Qual a moral envolvida nesse comportamento? Portanto busca-se saber como é, e de onde vem o filtro que interfere na fala, e em quais situações esse filtro impede o compartilhamento de ideias, sejam perceptíveis pelo indivíduo ou não.

A Nova Lei de Drogas, Lei 11.343/06 (BRASIL, 2006), prevê que deve-se priorizar a atenção, a prevenção e a reinserção social, bem como buscar a redução de riscos e de danos sociais à saúde. Esse estudo aborda o processo de grupos de jovens encaminhados pela justiça, para o cumprimento de medidas socioeducativas devido ao porte e/ou uso de substâncias ilícitas. Assim, na busca da realização desse objetivo, o Instituto Círculo de Giz, recebe esses grupos encaminhados pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) para atendimento dos participantes que necessitem desse auxílio.

As pesquisas na área educativa não tem como foco principal o estudo das relações humanas nos ambiente informais de educação, e pouco fala-se sobre o “implícito” na fala e no comportamento das pessoas, prezando o que elas querem realmente expressar com determinadas atitudes. Com isso, fica a indagação: Por que determinados tópicos não são falados de forma alguma, e ainda que perguntemos e tentemos abordar, eles são vagos e reticentes a respeito de determinados temas?

O motivo de se pesquisar os processos ocorridos em Grupos Socioeducativos surgiu do interesse da pesquisadora em entender a conduta inconsciente e consciente no comportamento e na fala de jovens usuários de substâncias ilícitas, bem como a relação a conduta dessas pessoas em uma dinâmica de grupos em relação à esses aspectos.

Essas questões emergem um problema de pesquisa: **compreender por que alguns temas são omitidos sistematicamente nos grupos e por que outros são usados frequentemente como linha de raciocínio para se estabelecer diálogo pedagógico nos Grupos Socioeducativos?**

Tal estudo ajudaria para desenvolver estratégias melhores para Grupos Socioeducativos, tanto com menores infratores quanto com maiores.

Síntese

- Conteúdo escolar;
- Compartilhamento de experiências;
- Atuação do professor;
- Os Grupos Socioeducativos;
- Implícitos na fala;

3. REFERENCIAL TEÓRICO

*“Diante de um estranho não faças nada que deve ficar oculto, porque não sabes o que ele divulgará”
(Eclesiastes 8:18)*

*“Nunca o homem deixa tanto de ser ele mesmo quando fala por sua própria conta. Fornecei-lhe uma máscara e logo vos dirá a verdade.”
(Oscar Wilde)*

Este referencial teórico constitui-se em três capítulos principais. O primeiro capítulo versa sobre os Grupos Socioeducativos, explicando sobre as medidas socioeducativas, as leis que abrangem o uso e o porte de substâncias ilícitas, além do papel do pedagogo no âmbito da socioeducação e das medidas socioeducativas. O capítulo seguinte trata do Psicodrama e da Pedagogia Psicodramática abordados por Moreno e Romãna, que são tratados no trabalho com os Grupos Socioeducativos. O último capítulo expõe os estados de co-consciência e co-inconsciência e as questões de aparente e o oculto/ ditos e não-ditos abrangidos pela Janela Johari

3.1 GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS

O Instituto Círculo de Giz realiza trabalhos com Grupos Socioeducativos (GS) abordando a metodologia sociopsicodramática. Esse espaço fica localizado no centro de Brasília, em local de fácil acesso às pessoas vindas das diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal. Tem-se como objetivo nesse trabalho “promover um espaço para acolhimento de problemas, tratamento conjunto de questões comuns, compartilhamento de perspectivas e, se for possível, tomada de decisões”. (BAREICHA, 2010, p. 533). Essa tarefa realizada no GS parte de uma cooperação entre o Instituto Círculo de Giz e o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), e, além de apresentar uma proposta inovadora para o trabalho com usuários de substâncias ilícitas, demonstra certa preocupação do Estado na socioeducação de jovens e adultos, em busca de uma construção coletiva de uma cultura da paz. (BAREICHA 2010, p. 540)

Bareicha (2010, p 534) narra que Dalfsen (1966), um dos precursores de trabalhos em Grupos Socioeducativos, acompanhado pelo próprio Moreno, realizou projeto semelhante ao efetuado no Instituto Círculo de Giz. Ao atender, acompanhado de uma equipe de multiprofissionais, jovens condenados por delinquência e uso de drogas em busca de tratamento e reabilitação socioeducativa. Esse pioneiro também aponta que a hipótese central desse trabalho era a “ampliação de círculos sociopsicológicos de inserção grupal e social”.

Bohrer (2012), alega que o Instituto Círculo de Giz acompanha grupos de jovens encaminhados pela justiça para o cumprimento de medidas socioeducativas devido ao porte ou uso de substâncias ilícitas e que, segundo a Nova Lei de Drogas, Lei 11.343/06 (BRASIL, 2006), esse acompanhamento deve priorizar a atenção, a prevenção e a reinserção social, bem como a redução de riscos e de danos sociais e à saúde.

As intervenções socioeducativas constituem-se em ações formativas por excelência porque cultivam a autonomia e o pensamento crítico e criativo, sempre proporcionando a oportunidade de participação. Sabemos que a capacidade espontânea e criativa do ser humano demanda renovação na educação, o que é viabilizado nas intervenções sociais vivenciadas nessas intervenções, que são, em si, potencialmente terapêuticas (FLEURY e MARRA, 2008, p. 17).

Em razão das demandas sociais, uma rede de segurança preventiva e protetora formada por instituições privadas e ONGs tem se ocupado dos trabalhos de intervenção socioeducativa, e assim, o objetivo dessa empreitada é devolver a qualidade de vida das pessoas, emancipar pessoas e cidadãos, ampliar redes de segurança e o acesso à justiça, através de projetos sociais. (FLEURY E MARRA, 2008)

Ramos (2008) afirma que crianças e adolescentes têm “enfrentado uma situação de abandono, omissão e marginalidade, encontrando no confronto a única estratégia possível de construção de identidade e de sobrevivência no grupo social” e, que devido as falhas no processo educativo, os programas utilizados para mudar esse quadro não têm obtido grandes resultados. (RAMOS, 2008, apud FLEURY e MARRA, 2008, p. 47).

O motivo dessas falhas podem ser muitos, mas a forma como a intervenção é realizada, pode ter muita responsabilidade sobre esses aspectos, sejam eles positivos ou negativos. (FRANCO, 2013, p. 63).

O processo de socialização ocorre nos ambientes onde o indivíduo circula. Como sabemos, as pessoas estão sempre rodeadas de grupos, sejam eles grupos de interesses culturais,

musicais, de conhecimento e etc. Marino (1999) conceitua processo de socialização podendo ser dividido em duas faces: a primária e a secundária.

Na socialização primária, que ocorre geralmente no interior da família – a primeira matriz relacional –, concomitante com o amadurecimento neurofisiológico, vamos adquirindo a consciência que a linguagem nos permite e que nos torna humanos. É básica e fundamental, pois toda e qualquer aprendizagem subsequente se apoia nesses alicerces construídos na primeira infância, e que são marcados por fatores fortemente emocionais. [...]

A socialização secundária se inicia quando a criança percebe que a realidade transcende as fronteiras de sua casa e se espalha por todo um mundo social. Janela possibilitada pela rede interacional e informativa a que pertence sua “família”. Amplia-se seu átomo sociocultural. A identificação não se faz apenas como os outros concretos que estão à sua volta, mas com uma generalidade de outros, com uma sociedade. Assim se forma o conceito do outro generalizado. A socialização secundária diz respeito a qualquer processo subsequente à primeira que vise introduzir o indivíduo em novos setores do mundo social “oficial”. (MARINO, 1999, p. 89)

Assim Marino (1999, p. 90) conclui que, a socialização primária ocorre em meio a forte afetividade, enquanto a secundária acontece de modo mais distanciado, racional e planejado, “processo de aprendizagem que em geral é tarefa de instrutores especializados, como professores.

A cultura de um grupo se constitui na intersubjetividade afirma Marino, a partir das dimensões claro-escuro do co-consciente e do co-inconsciente. “O co-consciente diz respeito ao disponível enquanto representações, significados e valores – os combinados que advêm da Organização onde o grupo se insere e os que vão emergindo na convivência. O co-inconsciente remete-nos ao não imediatamente disponível” Na transição da indiferenciação para a diferenciação, é fundamental que o Co-ordenador utilize de seu olhar sociométrico. (MARINO, 1999, p. 93).

Síntese

Espaço de acolhimento de problemas, tratamento conjunto de questões comuns, compartilhamento de perspectivas e de tomada de decisões. (BAREICHA, 2010, p. 533)

3.1.1 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Atualmente é a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quem regulamenta os crimes que envolvem adolescentes menores de dezoito anos, que são chamados pelo Código Penal Brasileiro como penalmente inimputáveis.

As medidas socioeducativas são imposições restritivas, de aspecto pedagógico, aplicadas judicialmente à adolescentes que tenham cometido algum ato infracional. Ou seja, são medidas de caráter repressivo e sancionatório, aplicáveis àqueles que, de acordo com o previsto no art. 2º da Lei nº 8.069/1990, possuem idade entre 12 e 18 anos incompletos, na hipótese da prática de atos análogos a crimes e contravenções penais.

Convém ressaltar que, apesar das medidas acima serem direcionadas, em regra, à adolescentes, há a peculiaridade do indivíduo cumprir a medida imposta até o limite de 21 (vinte e um) anos de idade.

O objetivo da aplicação das referidas medidas aos adolescentes é a inibição da prática de novos atos delituosos, bem como a ressocialização dos menores infratores.

No momento da aplicação, ao juiz cabe a análise concreta dos fatos, devendo levar em consideração as circunstâncias em que ocorreram o delito, a gravidade do ato praticado, bem como a capacidade de cumprimento. Além destas, deve o magistrado pautar sua decisão em critérios sociais, psicológicos e pedagógicos.

A educação é processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo. Portanto, este é um local privilegiado da formação das pessoas, pois trabalha com aspectos como o conhecimento e valores. A prática pedagógica exercida no contexto das medidas socioeducativas deve ter como alicerce uma prática que busque a transformação essencial do educando de forma a leva-lo a produzir uma visão crítica e emancipatória, que contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades para a melhor compreensão e reflexão da realidade de onde se está inserido. (NUNES, 2010, p. 4)

Levando em considerações estes fatos, aos menores infratores poderão ser aplicadas medidas protetivas, citadas no art. 101, da Lei nº 8.069/1990, sendo aquelas aplicáveis às crianças (indivíduo menor de 12 anos), bem como as aludidas medidas socioeducativas. Com relação a estas, destacam-se:

a.) Advertência - Trata-se de uma aviso verbal, reduzida a termo e assinada, executada pelo juiz àqueles que não tenham antecedentes criminais e tenham praticado delito de pouca gravidade;

b.) Obrigação de reparar o dano - Trata-se de hipótese facultada quando o delito deixar reflexos patrimoniais e comportar compensação à vítima;

c.) Prestação de serviços à comunidade - Trata-se de medida que visa o retorno do menor ao convívio social sadio. Possível desde que não ultrapasse o limite de 6 (seis) meses, bem como não exceda jornada de 8 (oito) horas semanais a serem cumpridas aos sábados, domingos, feriados ou dias úteis que não prejudiquem a educação escolar e/ou trabalho;

d.) Liberdade assistida - Trata-se de medida de caráter exclusivamente pedagógico, que visa a inserção do adolescente ao convívio com a família e a comunidade, objetivando, ainda, seu desenvolvimento educacional e profissional. É possível desde que atendidos os seguintes requisitos: seja designada pessoa capacitada para assistir ao menor que cumpra encargos tais como, orientação, inserção do menor em programa assistencial, acompanhamento do desenvolvimento escolar, busca a profissionalização, dentre outros, relatados periodicamente ao juízo; obediência ao prazo mínimo de 6 (seis) meses, revogáveis, prorrogáveis ou substituíveis;

e.) Regime de semiliberdade - Trata-se de hipótese a ser decretada desde o início ou como meio de transição para liberdade;

f.) Internação - Trata-se de medida de caráter sancionatório com privação da liberdade do menor infrator, que será retirado do convívio com a sociedade. Tal medida reúne características tais como a excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Apesar de não ter prazo determinado, deve ser reavaliada no máximo a cada 6 (seis) meses e, tem como período máximo 3 (três) anos. Passados os 3 (três) anos limite, o adolescente deverá ser posto em liberdade (semiliberdade ou liberdade assistida, ou ainda a liberdade compulsória, ocorrida na hipótese do infrator ter completado 21 anos).

Conforme dito anteriormente, sendo a internação medida excepcional, ocorrerá nas seguintes hipóteses: prática de ato infracional com grave ameaça ou violência à pessoa, reiteração de atos infracionais graves e descumprimento injustificado e reiterado da medida anteriormente imposta (nesse caso não pode ser superior a três meses).

Convém salientar que aos adolescentes são reservados diversos princípios constitucionais e derivados que devem ser respeitados, dentre eles, destacam-se os seguintes:

- a) Princípio da proteção integral da criança e do adolescente;
- b) Princípio da prioridade absoluta (a criança e o adolescente tem prioridade de atendimento em todos os serviços prestados pelo Estado);
- c) Princípio da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos (possui mais direitos que os adultos);
- d) Princípio da intervenção mínima (a medida deve ser proporcional à situação de perigo);
- e) Princípio da responsabilidade parental (os pais têm deveres quanto à criança e adolescente);
- f) Princípio da prevalência da família (busca pelo crescimento da criança e adolescente na família);
- g) Princípio da obrigatoriedade da informação (deve ser informado sobre os motivos que determinaram a intervenção);
- h) Princípio da brevidade e excepcionalidade da privação da liberdade.

Síntese

- Imposições restritivas, de aspecto pedagógico, aplicadas à pessoas que tenham cometido ato infracional.
- Art. 2º da Lei nº 8.069/1990 (ECA).

3.1.2 DROGAS E NOVA LEI DE DROGAS

As substâncias ilícitas frequentemente chamadas de drogas, são consideradas pela polícia como qualquer substância não produzida pelo organismo que promove alterações no sistema nervoso central. Existem drogas consideradas legais, que são os medicamentos vendidos em farmácias que podem possuir sua venda controlada ou não, e as drogas ilícitas ou

ilegais, como a maconha, cocaína, crack e outras também conhecidas entre os usuários dessas substâncias proibidas.

Uma pessoa que começa a abusar do uso dessas substâncias psicotrópicas, se não bem orientada e tratada, pode desenvolver uma dependência. Pode ser considerada dependente aquela pessoa que tem dificuldade em parar ou diminuir o uso dessas substâncias, e que, mesmo tendo o desejo de interromper permanentemente o uso, não consegue se desvencilhar do vício. Tais fatos, fazem a pessoa deixar de lado determinados aspectos da vida, que antes tinham grande importância e valor, para focar seus anseios, desejos e esforços apenas no uso constante dessas drogas.

O consumo de substâncias ilícitas é algo corriqueiro no mundo, no entanto é um tema que ainda causa dificuldade de abordagem e tratamento. Isto porque, se trata de um fenômeno complexo e enraizado, principalmente, em questões de cunho social, cultural e filosófico de cada ser.

O uso de entorpecentes corrobora para o crescimento dos índices de criminalidade, afeta negativamente as relações familiares e, causa prejuízos econômicos e sociais. Por tais motivos, há a necessidade de que se crie, constantemente, políticas incentivadoras à educação que visem estimular a conscientização da sociedade quanto aos malefícios causados pelas drogas.

O Poder Público, na intenção de regular medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, bem como estabelecer normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de entorpecentes, regulou a Lei nº 11.343/2006.

Ao longo dos anos, a referida Lei de Drogas sofreu algumas mutações, dentre elas, destaca-se a descriminalização da conduta do usuário de drogas. No cenário atual, o indivíduo que for flagrado na posse de drogas para uso próprio será encaminhado à autoridade policial competente ou ao Judiciário.

Mas qual seria a quantidade a delimitar e diferenciar um usuário de um traficante? Ainda hoje não há resolução pacífica nesse sentido. Há diversos casos julgados, das mais variadas Cortes, no entanto não há resultado unânime que responda este questionamento.

Na busca de resolver tal impasse, a solução mais adequada, e que vem sendo utilizada pelos aplicadores diretos da lei, é o uso de princípios de direito. Dentre eles pode-se citar o princípio da proporcionalidade, que dita a respeito da necessidade de adequação entre a conduta

e a penalidade a ser aplicada e o princípio da insignificância, que define, em casos específicos, a atipicidade da conduta ilícita cometida em razão da ausência de lesividade ao ordenamento jurídico. Ou seja, nas hipóteses em que o princípio da insignificância for reconhecido o delito deixa de ser considerado.

Nesse sentido, muito se discute sobre a possibilidade do usuário se beneficiar da aplicação desses princípios, na eventualidade da quantidade de droga apreendida for mínima.

De acordo com a Lei nº 11.343, que trata do Sisnad, na atividade de reinserção social do usuário e do dependente de drogas, devem ser observados os seguintes princípios e diretrizes:

- I - respeito ao usuário e ao dependente de drogas, independentemente de quaisquer condições, observados os direitos fundamentais da pessoa humana;
- II - a adoção de estratégias diferenciadas de atenção e reinserção social do usuário e do dependente de drogas e respectivos familiares que considerem as suas peculiaridades socioculturais;
- III - definição de projeto terapêutico individualizado, orientado para a inclusão social e para a redução de riscos e de danos sociais e à saúde;
- IV - atenção ao usuário ou dependente de drogas e aos respectivos familiares, sempre que possível, de forma multidisciplinar e por equipes multiprofissionais;
- V - observância das orientações e normas emanadas do Conad;
- VI - o alinhamento às diretrizes dos órgãos de controle social de políticas setoriais específicas. (BRASIL, 2006).

Conforme dito, o usuário de drogas não sofre mais privação de liberdade, nesse sentido, destaca-se o artigo 28 da Lei nº 1.346/2006, que dita as seguintes medidas:

Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

- I - advertência sobre os efeitos das drogas;
 - II - prestação de serviços à comunidade;
 - III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.
- (BRASIL, 2006).

O objetivo da legislação em vigor, no que se refere aos usuários, é tão somente preveni-los de retornar a praticar condutas delituosas, utilizando-se de medidas que ajudem a ressocializá-los.

Na fase de reabilitação dos indivíduos, não há medidas imediatistas nem extremas, pelo contrário, o processo de readaptação e aprendizagem na recuperação da capacidade de viver sem o uso de drogas é bastante intenso e, muitas vezes, lento.

A fase mais crítica e delicada do processo de recuperação dos dependentes químicos em regime de internação é, justamente, a reabilitação social destes, pois se trata do momento em que há o contato do dependente com uma nova vida sem as drogas. E é no momento em que o indivíduo tem condições suficiente para retornar ao convívio em sociedade que percebe as dificuldades sociais a serem enfrentadas.

A solução mais eficaz no que se refere ao tratamento e reabilitação de um usuário de drogas é a transformação ou mesmo criação de um projeto de vida, ou seja, se o dependente não o tinha, passa a ter o compromisso e trabalho, ao longo de sua vida, de modificar e criar um novo amanhã.

3.1.3 PAPEL DO PEDAGOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO

De acordo com Libâneo (2008), o campo de exercício do pedagogo é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade. E onde houver uma prática que haja intenção educativa, existirá uma pedagogia, e logo, a necessidade de um pedagogo. Sendo assim, faz-se necessário uma definição do campo de atuação desse profissional, e seus afazeres nesse espaço.

Libâneo define o pedagogo como:

O profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p.161).

Para entender melhor o profissional pedagogo, é necessário entender qual sua função no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) institui que é responsabilidade do docente nas escolas:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, Lei Nº 9.394, 1996)

As reponsabilidades do educando vão além do âmbito escolar. Esse profissional precisa ter além das responsabilidades acima, outras mais complexas e diferenciadas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 53, afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Essa educação pode ser exercida, quando se fizer necessário em empresas e também em Grupos Socioeducativos.

Libâneo (2001), diz que existe uma área de formação do pedagogo-especialista, que está qualificado a trabalhar em diversos campos educativos, com o objetivo de atender exigências socioeducativas das diferentes necessidades de aplicação desse profissional. Ao ser chamado para atuar em diversos campos da sociedade, além de sua função em uma escola, o profissional também pode trabalhar em empresas, sindicatos e hospitais, ou seja, locais onde ocorre práticas educativas. (FELDEN, LIMA, KRAMER, WEYH, 2013, p. 76)

Alvez, Cruz e Santos (2011), asseguram que a inserção do pedagogo na prática de socioeducação poderá ser realizada por meio de práticas de orientação, supervisão e coordenação dos programas que garantam à essas pessoas um livre exercício da cidadania. Sendo capaz de “articular ações junto aos grupos que atua, para melhor atender as demandas socioeducativas dos mesmos”, e dessa maneira, o educador se armar de teoria e prática.

A adolescência é uma fase onde os jovens passam por grandes influências socioculturais, e a partir disso desenvolvem suas opiniões, ideologias e comportamentos acerca de questões de caráter social, sexual e de gênero. Esse período conturbado na vida dessas pessoas exige da atuação do educador maior sensibilidade às diversidades, bem como conduta que auxilie a formação de traços de personalidade e de caráter. (NUNES, 2010, p. 7)

Com a implementação do Sinase, tem-se como objetivo primordial o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada por direitos humanos. Essas ações socioeducativas

devem exercer influência sobre a vida do adolescente de forma a colaborar na construção de sua identidade, a favorecer seu crescimento social por meio de perspectivas de vida, reconhecimento como membro integral da sociedade e o respeito as diversidades presentes nesse meio, sejam elas culturais, raciais, de gênero e de orientação sexual. Para isso é necessário que o beneficiado estabeleça em seu comportamento atitudes como a autonomia, solidariedade e abertura para relacionamentos pessoais menos complexos. (SINASE, 2006, p. 60).

O documento que institui o Sinase (2006, p. 61) prevê que é função pedagógica na socioeducação agir com escolarização, profissionalização, cultura, lazer, esporte, oficinas e autocuidado. Além de focar os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades dos participantes, assim como registrar avanços e retrocessos, para que sejam definidas novas metas de atuação e gestão nesse espaço socioeducativo.

Os programas socioeducativos precisam de equipes de multiprofissionais, sejam pedagogos, sociólogos, psicólogos ou terapeutas. Para que assim possam lidar com todo o contexto presente em uma atuação socioeducativa, sejam famílias, funcionários e os atendidos pelo programa. Esses diferentes campos de atuação podem agir com interdisciplinaridade, e agregam valor a todo o processo de educação existente nesse meio. (SINASE, 2006, p.62)

A FEBRAP (Federação Brasileira de Psicodrama), afirma que os professores de educação infantil psicodramatista trabalham com técnicas psicodramáticas com o objetivo de ampliar e enriquecer as possibilidades metodológicas do ensino da expressão, comunicação e criatividade. Essa prática têm auxiliado na relação escola/família e nas relações dos adolescentes com os grupos que eles frequentam e presenciam nas escolas, o que vêm propondo uma transformação nas relações cognitivas e afetivas de sala de aula. Logo, esse comportamento aplicado às medidas socioeducativas se relacionam com os objetivos propostos pelo Sinase.

Síntese

- O Pedagogo-especialista - Libâneo (2001)
- Inserção do pedagogo na prática de socioeducação - Alvez, Cruz e Santos (2011)

3.2 PSICODRAMA E PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA

A pedagogia é uma ciência que estuda diversos temas relacionados à educação, tanto no aspecto teórico, quanto no prático. Esse eixo de conhecimento tem o objetivo de melhoria do processo de aprendizagem dos indivíduos através de reflexões e produção de conhecimento.

Moreno (1974) define Psicodrama como uma “terapia profunda de grupo” que se sustenta a partir de algumas técnicas específicas. As técnicas mais usadas são: inversão de papéis, solilóquio, espelho, duplo, simbolização e interpolação de resistências. Cada uma delas pretende provocar algum tipo de reação diferente nos participantes. (Moreno, 1975, apud Romãna, 1998, p.12). Acredita-se também que no psicodrama estão incluídas todas as formas de produção dramática, nas quais os participantes fornecem diversos elementos, como: a) a fonte material; b) a produção e c) são os beneficiários imediatos do efeito catártico da produção” (Moreno, 1984, apud DINIZ, 1995, p. 41).

Jacob Levy Moreno desenvolveu um método de terapia diferenciado do de Freud. No método freudiano o paciente se mantém parado fazendo relatos ao analista. No método moreniano a terapia ocorre de modo contrário: o paciente se mantém junto de outros pacientes. (DINIZ, 1995, p. 43). A partir desse conceito, Moreno (1974) define especificamente Psicodrama como “o método que investiga a verdade da alma através da técnica de ação”.

Como método educacional, o Psicodrama evidencia o trabalho em grupo através da ação. “A linguagem cênica, os jogos dramáticos e a mediação do psicodramatista resgatam o sentido lúdico e pedagógico da comunicação” facilitando a emissão e a recepção de ideias, o que auxilia no compartilhamento de problemas, angústias e dificuldades dos participantes, podendo facilitar a análise e o entendimento aprofundado dessas situações. (MUHLEMBERG, 1999)

Segundo Diniz (1995), o Psicodrama Pedagógico é uma terapia realizada sobre baixa pressão que pertence à escola moderna e ajuda a desenvolver assuntos de maior interesse aos alunos. Apesar de não trabalhar diretamente o conflito que o indivíduo vive, nem se aprofundar em feridas profundas, acaba proporcionando benefícios terapêuticos. A autora afirma que o Teatro/Educação consiste na proposta do teatro espontâneo, que ao proporcionar para o indivíduo liberdade, consegue envolver o grupo no trabalho realizado. Essa proposta surge do improviso, e contribui significativamente na educação, pois quem participa dessa atividade

poderá mobilizar recursos próprios e assim transmitir ideias, ações, sentimentos e expressões de maneira mais clara e espontânea. (DINIZ, 1995).

A espontaneidade é a forma como o indivíduo age de maneira lógica e coerente aos acontecimentos de maneira despretensiosa. Assim, a pessoa tem uma visão mais ampla, aberta e verdadeira dos acontecimentos, sendo flexível nas atitudes tomadas acerca da necessidade de cada ocasião. (DINIZ, 1995, p. 27). Para Moreno (1974), a espontaneidade atua “no momento, aqui e agora”. Ele afirma que é uma das forças mais antigas existentes na humanidade, mas que apesar de tal fato, é muito desencorajada pelas instituições culturais. Acredita-se também, que essa é uma disciplina essencial à todos, e que deveria ser sempre exigida na formação dos nossos educadores e terapeutas, pois assim, eles poderiam exigir tal conduta de alunos e pacientes. (MORENO, 1974, p. 58)

Síntese

“Método que investiga a verdade da alma através da técnica de ação” (MORENO, 1974)

3.2.1 PEDAGOGIA DO DRAMA X PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA

Romaña (2004) alega que a Pedagogia do Drama vai além do Psicodrama Pedagógico devido à sua abordagem mais abrangente e mais completa. Para essa autora o Psicodrama Pedagógico trabalha com técnicas primárias, como a inversão de papéis, o solilóquio, o duplo e a interpolação de resistências, dessa maneira, o professor pode trabalhar sozinho. Na Pedagogia do Drama, são abordadas técnicas metodologicamente mais complexas como o role playing, o sociodrama, os jogos dramáticos, o método educacional, o jornal vivo e o teatro espontâneo, trazendo um trabalho em equipe mais dinâmico. Assim, “a Pedagogia do Drama é uma expressão mais evoluída do Psicodrama Pedagógico, tanto quanto o Psicodrama Pedagógico é uma parte da Pedagogia do Drama.” (ROMAÑA, 2004)

A Pedagogia do Drama possui quatro pressupostos básicos definidos por Romaña (2004), são eles: 1) Criar condições para incorporar no processo de aprendizado a experiência de vida dos sujeitos aprendizes; 2) Subordinar o conhecimento curricular a esta experiência; 3)

Aprender na ação; 4) Desvendar a natureza do saber, adquirindo instrumentos de uso cotidiano, a partir de uma metodologia de ensino democrática, participativa e (se possível) antecipatória. (Romaña, 2004, p. 48).

Diniz (1995) aponta diversas vantagens do Teatro/Educação na vida das pessoas, desde facilitar a convivência grupal, até estimular as capacidades intelectuais. Abaixo segue um quadro apresentado pela autora sobre o “Valor Psicopedagógico do Teatro/Educação na abordagem do Psicodrama Pedagógico”, que exemplifica melhor como o Teatro/Educação pode ser valoroso e importante na promoção do psicodrama pedagógico:

Quadro 1: Valor Psicopedagógico do Teatro/Educação na Abordagem do Psicodrama Pedagógico

| VALOR PSICOLÓGICO | VALOR PEDAGÓGICO | VALOR SOCIAL | EFEITOS MOTORES |
|--|---|--|---|
| Desperta a Iniciativa | Possibilita maior concentração | Favorece a Interação | Possibilita reflexos rápidos |
| Ação desbloqueadora | Maior interesse pelo trabalho | Facilita a comunicação | Provoca a libertação gestual |
| Valoriza os dados de expressão | Favorece a atenção | Proporciona a vivência grupal | Põe em ação a motricidade geral |
| Facilita a exploração e a inovação | Facilita a memorização | Propicia a cooperação | Combate a repressão corporal |
| Favorece a desinibição | Favorece a rapidez de raciocínio | Possibilita maior compreensão do outro | Contribui para maior flexibilidade de ação corporal |
| Nega a supervalorização dos erros | Desenvolve a maneira reflexiva de pensar | Favorece a melhoria das relações sociais | |
| Influencia os poderes de criação original e espontânea | Facilita a apreensão perceptiva | | |
| Fortalece a rapidez de decisão | Estimula as capacidades intelectuais | | |
| Favorece a autoconfiança | Favorece a expressão oral (linguagem; verbalização) | | |

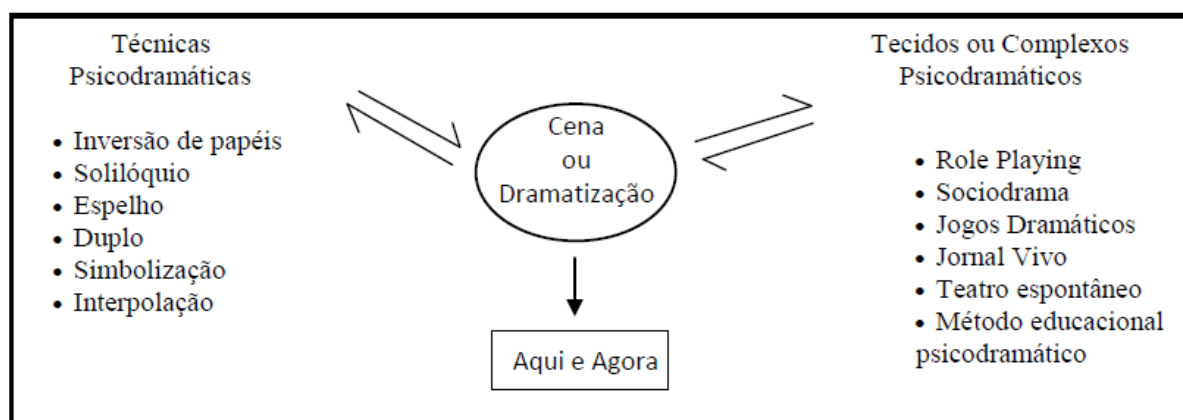
Fonte: Diniz, 1995, p. 89

3.2.2 TÉCNICAS/COMPLEXOS PSICODRAMÁTICOS

Romaña define psicodrama como “um método de trabalho em grupo que se sustenta operacionalmente a partir da utilização de algumas técnicas específicas”. Essas técnicas são as de: inversão de papéis, solilóquio, espelho, duplo, simbolização e interpolação de resistências, e, pretendem provocar reações diferentes entre os participantes. Elas aparecem contextualizadas nas cenas ou dramatizações, e, para a autora, encontram-se contextualizadas dentro de modalidades de trabalho psicodramático, ao qual a escritora argentina nomeia de tecidos ou complexos psicodramáticos, que são o role-playing, o sociodrama, os jogos dramáticos, o jornal vivo, o teatro espontâneo e o método educacional psicodramático. (Romaña, 1998, p. 13-14)

A respeito dos Tecidos/Complexos psicodramáticos Romaña faz um quadro para melhor exemplificá-lo e diferenciá-lo das técnicas psicodramáticas:

Quadro 2: Tecido/Complexo Psicodramático



Fonte: Romaña, 1998, p. 14

A **inversão de papéis**, é considerada por Romaña como uma “técnica psicodramática por excelência”, e é a partir dela que o indivíduo pode experimentar o papel do outro no momento de uma encenação, e assim poder compreender os sentimentos, ações, anseios e intenções do outro. Já o **solilóquio**, é a técnica de inversão de papéis somada à chance do indivíduo de expressar em voz alta suas opiniões e sentimentos a respeito da cena vivenciada. Mais uma dessas técnicas é a do **espelho**, onde a expressão corporal é representada pelo outro, para que a pessoa possa notar as características de seu comportamento que são mais evidentes.

(ROMAÑA, 1998, p. 12). Essa técnica pode ser relacionada e analisada na teoria da Janela Johari no quadrante da Mancha Cega que será definida logo mais.

Ao definir outras técnicas, Romaña (1998) caracteriza o **duplo** como o “contrário do espelho”, pois nele, que dubla a outra pessoa ficará ao seu lado e irá incorporar falas e gestos que ele imagina que estarão presentes no comportamento de quem está sendo dublado. A **simbolização** “pode ser utilizada quando se tem como objetivo a construção de estátuas que mostram sentimentos e sensações”. Romaña (1998) citando Moreno (1975) afirma que a **interpolação de resistências** é utilizada quando a intenção é “produzir uma mudança radical na cena que estiver acontecendo, para provar a consistência dos papéis desempenhados e a tolerância ao fator surpresa dos participantes.” Assim, um novo participante será introduzido à cena, gerando uma nova organização na dramatização.” (ROMAÑA, 1998, p. 13).

Para definir os tecidos psicodramáticos podemos começar pelo **role-playing**. Romaña (1998, p. 13) acredita que esse tecido permite ao diretor “pesquisar a problemática do desempenho de determinado papel e de seus complementos”, permitindo, através do relato do protagonista, “realizar diagnósticos e rematizar os papéis, tornando-os mais flexíveis e melhor sintonizados com a circunstância de vida do protagonista” (ROMAÑA, 1998, p. 13)

Sociodrama buscar encontrar, através de grupos, uma resposta dramática à questão colocada inicialmente. E ao final da dramatização, o grupo pode refletir acerca das respostas encenadas para cada situação, podendo colocar e evidenciar algumas delas. (ROMAÑA, 1998, p. 14) Os **jogos dramáticos** requerem, segundo Romaña, um tecido criativo e espontâneo, de forma a não necessitar de compromisso com um tema fechado. E o **teatro espontâneo**, como um complexo psicodramático, permite a percepção de aspectos da compreensão da realidade, se preocupando, de certa maneira, com a estética. (ROMAÑA, 1998, p. 14)

As técnicas básicas do psicodrama podem ser adaptadas e utilizadas na metodologia escolar diária. (Romaña, 1985). Os conteúdos curriculares podem ser trabalhados de forma a reproduzir no plano do imaginário, da fantasia. Como **método educacional psicodramático** os conteúdos são analisados e dinamizados, sendo que as cenas podem ser lineares ou podem criar sua própria lógica de forma a ser compreendida da melhor forma. (ROMAÑA, 1998, p. 15)

Dentre as diversas funções de um educador, existem duas grandes responsabilidades: de transmitir conhecimento científico; e de provocar rupturas e transformações no conservadorismo presente nesse tipo de conhecimento, para que novas respostas às contradições da realidade sejam estimuladas. (ROMAÑA, 1992, p. 61)

3.2.3 MATRIZ DE IDENTIDADE

Romaña (2004) define a Matriz de Identidade como “a espinha dorsal de qualquer trabalho de cunho psicodramático bem construído”, e ainda afirma que ela está firmemente encrava na Pedagogia do Drama. Moreno conceitua a Matriz de Identidade como sendo o processo onde a criança cria, define e distingue sua identidade psicossocial, sendo algo como a “placenta social da criança”, e Romaña complementa que ela é o que compõe e sustenta o “edifício psicodramático”. (Romaña, 2004, p. 79)

O processo de estabelecimento da Matriz de Identidade de uma criança ocorre durante seus três primeiros anos de idade. (ROMAÑA, 2004) Essa matriz possui cinco fases descritas por Moreno, tendo sido citadas no trabalho de Bohrer (2012): 1º - não há diferenciação entre o bebê e o outro; 2º - a criança passa a estranhar parte do outro; 3º - ocorre a separação do outro e da criança; 4º - a criança centra-se no outro representando seu papel; 5º - ocorre a inversão e a representação de inverter papéis. Posteriormente, essas cinco etapas foram transformadas por Moreno (1974) em apenas três: **Identidade do Eu** (Duplo); **Reconhecimento do Eu** (Espelho); **Reconhecimento do Tu** (Inversão de papéis). (BOHRER, 2012, p. 63)

Moreno (1974), define a inversão de papéis como a situação onde o paciente passa a representar o papel de outro indivíduo, e age durante a encenação como se ele próprio fosse essa outra pessoa. Assim, um pai pode tomar o lugar do filho, assim como o filho tomar o lugar do pai, e assim, eles possam compreender melhor um ao outro. Para o autor, essa atuação deve ser o mais honesta possível, pois assim, mesmo sem concordar com opiniões e atitudes, ela auxiliará no entendimento do outro.

Em um mundo atônito, a Matriz de Identidade não tem espaço para se estabelecer, e é devido a isso que depende dos educadores, preparados para proporcionar o futuro aos educandos, que ajude a desenvolver essa Matriz nas crianças fortalecendo traços de espontaneidade e criatividade para que os indivíduos possam tomar atitudes diárias estando situados entre a realidade e a fantasia. Dado isso, torna-se necessário que a metodologia utilizada nas escolas esteja adaptada para abordar tais assuntos, tornando o aprendizado interdisciplinar, conexo e atrativo a quem dele utilize tanto no ato de educar, quando no ato de aprender. (ROMAÑA, 2004, p. 83)

3.3 ESTADOS DE CO-CONSCIÊNCIA E CO-INCONSCIÊNCIA

Em 1937, Moreno define o inconsciente na teoria psicodramática considerando-o como “uma das dimensões da própria vida relacional”. Para ele, pessoas que possuem uma convivência estável e significativa geram conteúdos psíquicos e formas comuns de subjetividade que constituem os estados co-consciente e co-inconsciente. (KNOBEL, 2009).

Familiares próximos, assim como casais, membros de uma família e amigos íntimos criam ao longo do tempo uma relação particular, e se tornam ligados intimamente de tal forma que é possível entender o que o silêncio do outro pode significar. Casais ao longo de um relacionamento podem entender em uma discussão, ou em alguma situação vivida o que o seu parceiro(a) pensa e/ou sente. É como se, ao longo do tempo vivido juntos, uma cadeia de estados inconscientes fosse criada. Esses indivíduos que partilham uma história juntos, e, ao relembrar um acontecimento, podem agir como se “fossem uma só pessoa e tivessem um inconsciente comum”, estado este que Moreno define como “situações comuns conscientes e inconscientes.” Apesar dessa forte ligação, a percepção das pessoas pode ser desigual para uma mesma situação, onde o psiquismo não é transparente, e assim, que sejam manifestados sentimentos e pensamento que ainda é oculto para o outro. (MORENO, 1974, p. 73).

A teoria de inconsciente individual de Freud, nem a de inconsciente coletivo de Jung esclarecem efetivamente acontecimentos nas relações vividas pelas pessoas. Moreno (1974, p. 75) define o inconsciente coletivo de Jung sendo onde “cada indivíduo possui, ao lado do inconsciente pessoal, um ‘inconsciente’ coletivo”. Esse termo se referiria a conhecimentos simbólicos e generalidades culturais, e não as vivências de pessoas concretamente ligadas.

Vale ressaltar que, existem algumas linhas comuns fundamentais a diversos tipos de terapia, sendo que uma delas se refere ao consciente comum e inconsciente comum nas vivências de grupo. Nelas, Moreno afirma que quanto mais durar um grupo constituído artificialmente (como é o caso de um GS), mais ele começará a parecer com um grupo natural, pois irá desenvolver e dividir experiências culturais, sociais e educativas comuns e inconscientes. Tal afirmação é ratificada por Knobel (2004, p. 9), que alega que espaços em grupos contínuos, que se reúnem diversas vezes, são locais que favorecem o aparecimento dos estados co-conscientes/co-inconscientes. Esse “sistema inconsciente de conjunto comum” se desenvolve através da distribuição de papéis que é realizada durante esse trabalho em grupo. (MORENO, 1974, p. 76).

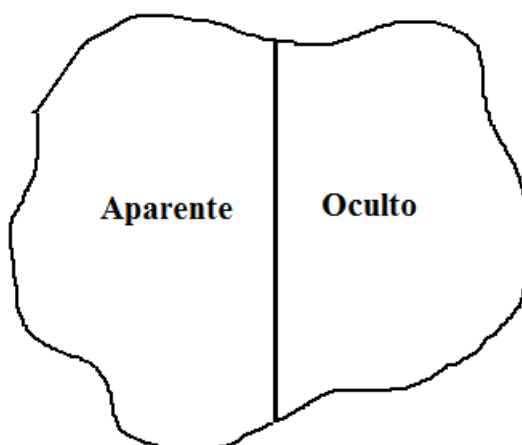
3.3.1 JANELA JOHARI

Conhecer um homem e conhecer o que tem dentro da cabeça, são assuntos diferentes”.
(Ernest Hemingway)

A comunicação é o processo pelo qual as pessoas tentam expressar o que pensam e sentem para outros, como também receber reciprocamente. (OLIVEIRA, BACHION e CARVALHO, 1996, p. 114). Em um Grupo Socioeducativo, a comunicação e o contato entre os membros é fator predominante no estabelecimento das relações entre os participantes. Em alguns casos, essa comunicação não é bem estabelecida. Intui-se que seja devido a um bloqueio por parte um dos indivíduos envolvidos na relação que não permite que os lhe conheçam, nem se permite conhecer o outro.

Para definir a atuação da Pedagogia do Drama no desenvolvimento da espontaneidade, Romaña acredita que o primeiro passo é que devemos reconhecer que nossa realidade nos oferece dos lados distintos, mas que se complementam para que possamos conhecer as pessoas, e entender mais sobre o conhecer e o conhecimento. Um desses lados é aparente, e o outro é oculto. (2004, p. 71) Essa autora apresenta uma representação gráfica desse esquema, que pode ser demonstrado assim:

Figura 1 – Aparente – Oculto



Fonte: Romaña, 2004, p. 72

Nilton Bonder, citado por Romaña (2004, p. 72), acrescenta uma nomenclatura para a transição mais suave entre o universo do aparente e do oculto:

Figura 2 – Transição entre o Aparente e Oculto

| | | | |
|---|---|---|---|
| Território do aparente do aparente | Território do oculto do aparente | Território do aparente do oculto | Território do oculto do oculto |
|---|---|---|---|

Fonte: Romaña, 2004, p. 72

No caso citado acima, Romaña (2004) afirma que o oculto falado não se trata de algo voluntário que pretenda esconder ou dificultar a realidade, mas sim algo natural, que permanece “simplesmente por erros nossos na percepção, por ignorância, por incapacidade, por arrogância, ou pela complexidade das situações ou fenômenos estudados.

Entretanto, todas as pessoas em algum momento de suas vidas se mascaram tentando esconder algo, algumas com o intuito de não se abrir, ou em outros casos, sem mesmo perceber, e assim, de forma inocente, determinadas opiniões e comportamentos são omitidos para o outro, e até mesmo para si próprio. Silva (2008, p.22) citando Carvalho afirma que a Janela Johari busca explicar o comportamento que as pessoas devem ter para melhorar as relações interpessoais, por meio do conhecimento que se tem das outras pessoas.

Criada pelos psicólogos, Joseph Luft e Harry Ingham, a Janela Johari, tem por objetivo medir os processos de dar e receber feedback. Assim, cada indivíduo que está inserido em um grupo possui sua própria Janela, sendo que as relações entre essas pessoas são avaliadas por meio de uma representação gráfica de um quadrado, dividido em quatro quadrantes. (SILVA, 2008).

Figura 3 - Janela Johari

| | | |
|---|--------------------------|------------------------------|
| | Conhecido pelo Eu | Não Conhecido pelo Eu |
| <i>Conhecido pelos Outros</i> | ARENA | MANCHA CEGA |
| <i>Não Conhecido pelos Outros</i> | FACHADA | DESCONHECIDO |

(Fonte: SILVA, 2008, p. 22)

Oliveira, Bachion e Carvalho caracterizam os quatro quadros da janela como **Arena**, área onde os outros e Eu conhecem; **Mancha Cega**, área que apenas os outros conhecem; **Fachada**, espaço em que somente o próprio Eu conhece; e **Desconhecido**, área que é desconhecida por todos.

Quadro 3: Descrição Janela Johari

| Conhecido pelo EU | | Não Conhecido pelo EU |
|-----------------------------------|--|--|
| Conhecido pelos outros | <p>ARENA</p> <p>Experiências e os dados conhecidos pela própria pessoa e por outras pessoas. Área que se caracteriza pela troca livre e aberta de informações entre o EU e os outros. O comportamento nesse caso é público e disponível a todos. Pode aumentar de tamanho, na medida em que o nível de confiança cresce entre os participantes e no caso mais informações relevantes de caráter pessoal são reveladas.</p> | <p>MANCHA CEGA</p> <p>Caracterizada por apresentar informações conhecidas dos outros, mas não do EU, ou seja, aquelas informações a respeito do nosso EU “que ignoramos, mas que os outros conhecem”. É aquilo que os outros sabem de nós e não nos dizem. O nosso modo de agir, de falar, o nosso estilo de relacionamento suscitam impressões nos outros.</p> |
| Não conhecido pelos outros | <p>FACHADA</p> <p>Representa o conhecido do EU, mas não dos outros. Contém informações que sabemos a nosso respeito, mas que são desconhecidas pelo grupo. Aqui mantemos oculto das pessoas as coisas que conhecemos de nós mesmos. Esse ocultismo pode ser por medo de que o grupo venha saber dos nossos sentimentos, percepções e opiniões. Isto poderá acarretar uma rejeição do grupo que poderá atingir-nos de alguma forma. Um dos motivos de não revelarmos estas informações, é para manipular e controlar os outros. Um outro agravante que pode estar na revelação dessas informações está na suposição de que a revelação dos sentimentos, pensamentos e reações possa dar outra conotação de nossa pessoa.</p> | <p>DESCONHECIDO</p> <p>É a área que apresenta aspectos de nossa realidade pessoal dos quais não estamos conscientes e também são desconhecidos até das pessoas com que estamos em contato. Este quadrante apresenta fatores da personalidade. É o quadrante das nossas motivações inconscientes. Esta área representa o nosso desconhecido ou inexplorado e poderá compreender “coisas como dinâmica interpessoal, ocorrências da primeira infância, potencialidades latentes e as que ainda estão por descobrir”.</p> |

(Fonte: a autora com base em dados de OLIVEIRA, BACHION e CARVALHO, 1996, p. 116)

Para Silva, os processos de comunicação são baseados na emissão e recepção de uma mensagem, e, é essencial que o receptor compreenda o conteúdo da mensagem transmitida. As

percepções, os sentimentos e as emoções são reveladas pelo corpo e pelo gestual, podendo mostrar ao outro o entendimento e opinião sobre determinado tema. Assim, a Janela Johari é uma ferramenta destinada a medir comunicação, já que o feedback é o processo comunicativo em si. (SILVA, 2008, p. 29).

Oliveira, no sentido da Janela Johari, afirma uma área aberta pequena pode significar inibição e restrição de comunicação. Pois o fato de esconder e negar comportamentos, ideologias e sentimentos durante uma relação exige o constante uso de energia. Já, quanto maior a área aberta, provavelmente maior será a produtividade, e diminuirá receios e tensões. Isso significa maior receptividade a informações, opiniões e novas ideias, em si mesmo ou em referência aos processos específicos de grupo. Assim, serão maiores as probabilidades de o indivíduo ficar satisfeito com seu trabalho e de participar plenamente nas atividades do grupo. (2007, p. 9)

Uma das questões centrais desse estudo foca no olhar do pesquisador sobre aquilo que está aparente e oculto, implícito e explícito e o que é dito e o que não é dito na dinâmica dos Grupos Socioeducativos baseada na proposta de Dalfsen para intervenções socioeducativas. Neste contexto de se compreender o porquê de alguns temas serem omitidos sistematicamente nos grupos enquanto outros são usados frequentemente, surge a necessidade da elaboração dos próximos capítulos que abordam métodos, técnicas de pesquisa e análise dos dados obtidos nessa investigação, assim como a discussão e considerações acerca destes resultados.

4. METODOLOGIA

A perfeição não consiste na quantidade, mas na qualidade. Tudo o que é muito bom sempre foi pouco e raro: o muito é descrédito.
(Baltasar Gracián y Morales)

Percebe-se na metodologia deste trabalho uma **abordagem fenomenológica** dos fatos percebidos e analisados, onde procura-se ouvir e compreender as experiências dos sujeitos estudados, afastando-se de julgamentos, interferências com opiniões pessoais ou uma busca por entendimento e/ou mudança da essência do indivíduo.

Segundo Sadala (2001, p. 02), método fenomenológico pensado por Hurssel começa com a descrição de uma situação vivida no cotidiano, e apenas pode existir quando houver um sujeito que vivencie este fenômeno.

Gil (2008, p.14) afirma que “nas pesquisas realizadas sob enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar o que é dado” e:

Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. (GIL, 2008. p.14)

Gil (2008, p.15) ressalta dois importantes pontos do método fenomenológico: neste método não existe um planejamento rígido e uma técnica estruturada para coleta de dados e, pesquisas realizadas sobre este enfoque procuram resgatar os significados atribuídos pelo sujeito ao objeto estudado.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), dizem que enquanto a pesquisa quantitativa tende a enfatizar as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana, a qualitativa procura salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais. Pensando assim, classifica-se esta como uma pesquisa **quanti-qualitativa**, onde, nas reuniões com os participantes não houve a preocupação em generalizar situações, mas sim de compreendê-las para que pudesse compreender também o indivíduo que a vivenciou. Mas, mesmo sem quantificar as histórias, houve a necessidade de separar e classificar os temas que foram percebidos e definidos como omissos durante a coleta de dados.

Para Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Este estudo caracteriza-se como uma **pesquisa exploratória e descritiva** pois, além de ter o objetivo de tornar o tema mais conhecido e proporcionar uma visão geral sobre o fato, acaba por descrever os fenômenos narrados e descobrir uma ligação entre estes fenômenos.

A Pesquisa-ação é um método de pesquisa participativa que proporciona uma maneira de compreender melhor um indivíduo e/ou um grupo, que é o caso deste estudo. Este método baseia-se em uma situação coletiva onde os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Gil (2008, p.31) afirma que tanto a Pesquisa-Ação quanto a Pesquisa Participante são caracterizadas pela participação dos pesquisadores no processo de pesquisa. Dessa maneira, a participação do pesquisador durante as ações de pesquisa vai além de seu intelectual, abrangendo também sua experiência prática da situação.

De acordo com Barbier (1985, p. 39), existem quatro tipos de Pesquisa-Ação: Pesquisa-Ação de Diagnóstico, Pesquisa-Ação Empírica; Pesquisa-Ação Experimental e a Pesquisa-Ação Participante. Esta última, mais utilizada nas coletas de dados nos grupos socioeducativos, pode ser descrita por envolver no processo de pesquisa os membros da comunidade ameaçada. Bohrer (2012) citando Barbier afirma que o papel do pesquisador, na Pesquisa-Ação, é constatar o problema enfrentado e ajudar a determinar o que está ligado ao problema com o intuito de facilitar a tomada de consciência dos atores envolvidos.

Apesar da abordagem metodológica da fenomenologia e da Pesquisa-Ação, tem-se como base para realização de trabalho o método socionômico proposto por Jacob Levy Moreno, onde se utiliza, de maneira flexível, métodos e técnicas de ação e intervenção para o trabalho com os grupos.

4.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1.1 PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

No trabalho pedagógico com Grupos Socioeducativos muitas são as possibilidades de temas emergentes no discurso dos participantes. Entretanto, apesar da óbvia relação de alguns

temas com o consumo de drogas, eles são omitidos. Como problema de pesquisa indagamos por que alguns temas são omitidos sistematicamente nos grupos e por que outros são usados frequentemente como linha de raciocínio para se estabelecer diálogo pedagógico nos Grupos Socioeducativos?

O objetivo geral da pesquisa é avaliar o que é dito e o que é omitido na fala dos participantes de Grupos Socioeducativos. Depreende-se deste objetivo analisar especificamente: I) o papel do pedagogo e sua formação para atuar no GS; e II) o alcance e o limite da pedagogia psicodramática no GS.

4.1.2 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Ao contrário da padronização presente em pesquisas baseadas no modelo clássico de investigação científica, a Pesquisa-Ação tende a adotar procedimentos de coleta de dados mais flexíveis. Isso porque ao longo do processo de pesquisa os objetos são constantemente redefinidos, e há maior liberdade argumentativa dos participantes. (GIL, 2002, p. 146)

Gil (2002, p. 145) afirma que diversas técnicas de coletas de dados podem ser usadas em uma Pesquisa-Ação. Dentre as técnicas citadas para a Pesquisa-Ação, para esse trabalho foram escolhidas as técnicas de **observação participante, diário de campo e sociodrama**.

Por tratar-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, em determinado momento houve a necessidade de analisar dados percebidos e numerá-los através de procedimentos estatísticos e estruturá-los formalmente para melhor compreensão do objeto de pesquisa. Gerhardt e Silveira (2009, p. 33) afirmam que “a pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”. Apesar de essa pesquisa, prioritariamente, não abordar esses aspectos, eles foram necessários para a mensuração dos termos não-ditos pelos participantes.

Segundo Gil (2008), a **Observação participante** pode assumir duas formas distintas:

- (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga, e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação. Na observação artificial, o observador

depare-se geralmente com mais problemas que na observação natural. Em primeiro lugar, precisa decidir se revelará o fato de ser um pesquisador ou se tentará a integração no grupo utilizando disfarce. Depois, precisa considerar, no caso de não revelar os objetivos da pesquisa, se suas atividades disfarçadas podem prejudicar algum membro do grupo, e, nesta hipótese, se os resultados que vierem a ser obtidos são tão importantes para prejudicar sua aquisição com esses riscos. (GIL, 2008, p.103)

Baseado nessa definição, o comportamento adotado pelo pesquisador na observação participante foi o artificial. Tentando evitar que isto não interferisse na relação do pesquisador com os beneficiários do grupo, ficou decidido que seria revelado ao grupo o real motivo da participação do pesquisador naquele ambiente. Mas, como é quase impossível evitar determinados comportamentos, o contexto do pesquisador, sua formação, seus grupos de referência, os gostos intelectuais do momento também desempenharam papel relevante na relação entre coordenadores e beneficiários (BARBIER, P.106.)

O primeiro cuidado que um pesquisador deve se atentar é o de descrever dados obtidos de uma pesquisa, ou seja, caracterizar o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações. (GIL, 2008, p. 161). Dada essa necessidade, o **Diário de Campo** se torna extremamente útil à realização de tal pesquisa. O mesmo foi elaborado logo após cada reunião de coleta de dados para que não se perdesse nenhum detalhe importante. Como anotações importantes a serem destacadas estão: o número de participantes, frases marcantes, opiniões, assuntos tratados, detalhes das atividades ocorridas, depoimentos pessoais e percepções da pesquisadora sobre o que era omitido ou escondido nos momentos da fala.

Segundo Ferreira (2010, p. 29) o **sociodrama** tem por objetivo a atuação livre do homem sem que haja medo de arriscar, por isso baseia-se em uma atividade lúdica, num ambiente propício a experimentação e organizado por meio de normas próprias definidas pelo grupo.

Nery, Costa e Conceição (2006) complementam a definição de sociodrama afirmando que:

Fundamenta-se na epistemologia socionômica e tem o objetivo de superar a dicotomia da pesquisa quantitativa/qualitativa, ao privilegiar a participação dos sujeitos na situação. O sociodrama é um método de pesquisa interventiva, que busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações problema, por meio da ação/comunicação das pessoas. (NERY, COSTA E CONCEIÇÃO, 2006, p. 305)

No sentido da definição de sociodrama dada acima, nos grupos socioeducativos, essa técnica foi usada nas atividades lúdicas onde os participantes ouviam as opiniões, desejos, conhecimentos de mundo e histórias de vida dos outros participantes e precisavam pensar e repensar tais situações, podendo se colocar no lugar do outro e compreender melhor as diversidades, e também oferecer aos pesquisadores uma melhor visão e compreensão desses fatores.

4.1.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Gil (2008) acredita que a análise de dados na pesquisa qualitativa depende da capacidade e do estilo do pesquisador. Além das pesquisas estruturadas onde é adotado os procedimentos da pesquisa clássica, existem pesquisas que privilegiam a discussão em torno dos dados obtidos, de onde é retirada a interpretação de seus resultados. (GIL, 2002, p. 146).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo que se pretende necessita ser reinventada a cada momento. (BARDIN, 1979, p. 31).

Por tratar de uma pesquisa quanti-qualitativa, essa necessidade de reinvenção e o estilo do pesquisador são essenciais na decisão da escolha das técnicas de análise dos dados. Para tanto, adota-se aqui a discussão dos dados obtidos presentes em uma pesquisa qualitativa, e também alguns procedimentos da pesquisa clássica citados por Gil (2002) como a categorização, tabulação e generalização de determinados dados, que foram transformados em gráfico.

4.1.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

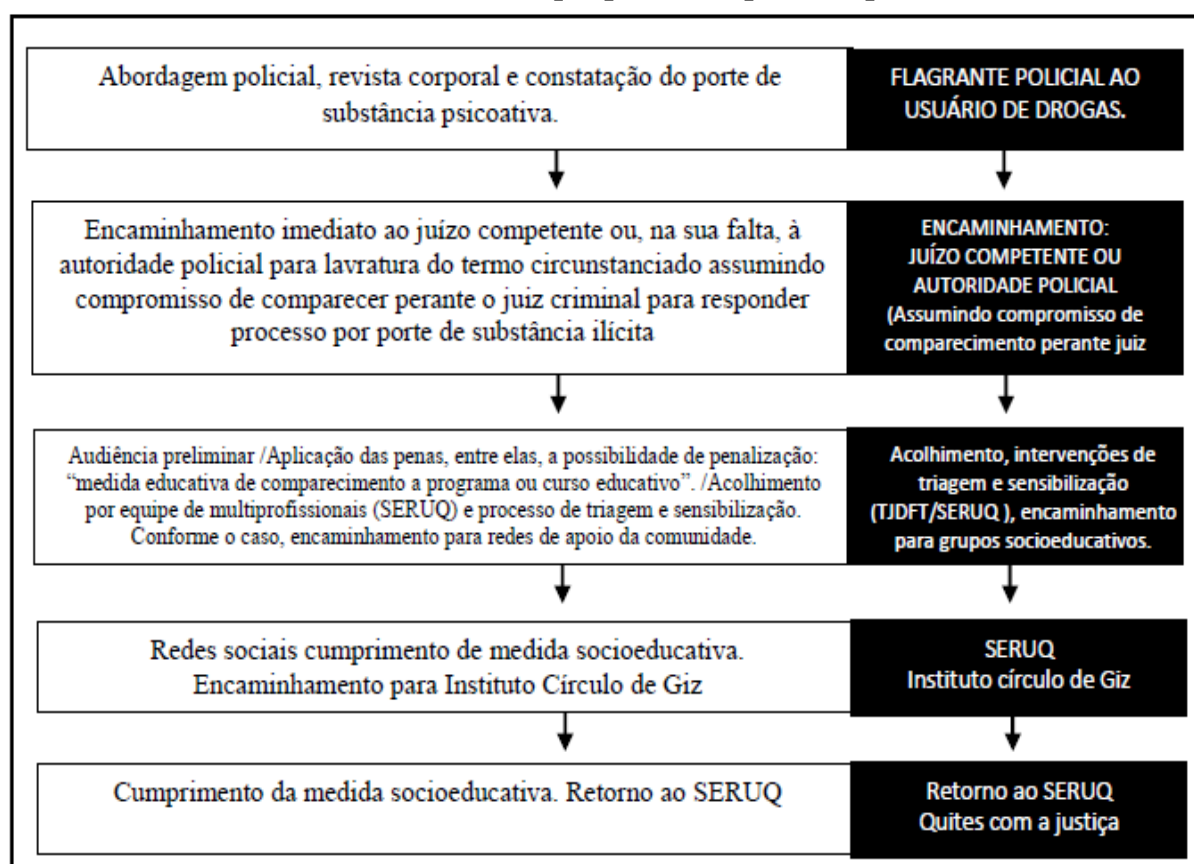
O tema deste estudo foi escolhido com base em experiências vividas no Instituto Círculo de Giz. O Instituto é uma unidade de atendimento do programa que atende jovens que cumprem medidas socioeducativas por porte e/ou uso de substâncias ilícitas. As reuniões são realizadas

semanalmente no consultório psicológico do Instituto com a participação dos beneficiários atendidos pelo programa, e do grupo de coordenadores, que inclui um e professor da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), e alunas do curso de pedagogia da mesma instituição.

A chegada dos beneficiários ao grupo ocorre por eles terem sido flagrados portando e/ou usando substâncias ilícitas por policiais militares ou civis, maconha na maioria das vezes. Eles são encaminhados pelo Serviço de Assessoramento a Magistrados sobre Usuários de Drogas (SERUQ) para o cumprimento de medida socioeducativa por porte e uso de drogas – pena prevista no Art. 28, inciso III da Lei 11.343 (BRASIL, 2006).

Franco (2013) esquematiza passo a passo do processo de chegada desses jovens à unidade de atendimento socioeducativo:

Quadro 4: Percurso dos usuários que passaram pelo Grupo Socioeducativo



Fonte: FRANCO, 2013, p. 68

Durante a pesquisa foram acompanhados 41 beneficiários distribuídos em seis grupos. Dentre esses participantes um abandonou o segundo grupo e precisou retornar no terceiro para cumprir a medida socioeducativa, e outro participante do terceiro grupo voltou voluntariamente em uma reunião do quarto grupo como visitante. Além dessa abertura para a transição entre grupos, também tivemos a presença de dois convidados levados pelos beneficiários. No total, a pesquisa foi realizada em 36 encontros de aproximadamente duas horas de duração cada.

O Instituto Círculo de Giz é bastante flexível quanto regras e normas, tendo a princípio, como única exigência, a presença em seis encontros, que é uma norma estabelecida pelo próprio Tribunal. Nem todos os participantes foram comprometidos com a frequência. Por esse motivo, houve, nos grupos realizados em 2013/2014, a flexibilidade de poder comparecer a encontros em grupo diferente do grupo de origem do participante.

Com o decorrer das atividades nos quatro primeiros grupos percebeu-se a necessidade de estabelecer regras para o melhor desempenho e funcionamento do grupo. Duas regras foram estabelecidas e esclarecidas durante o primeiro encontro do quinto grupo e são: I) Pontualidade no horário de chegada; II) Evitar usar o celular durante o encontro.

O maior compromisso firmado entre beneficiários e coordenadores foi o de sigilo sobre os textos e histórias compartilhadas no grupo. A única exigência do Tribunal é a lista com a presença dos beneficiários, sendo que nenhum relatório, vídeo ou áudio é enviado à eles. Devido a isso, nenhum participante tem seu nome revelado, sendo identificados de acordo com a classificação estabelecida por Franco (2013): “Beneficiário 1” (B1), “Beneficiário 2” (B2), “Beneficiário 3” (B3) e assim por diante, de acordo com a quantidade de beneficiários.

Cinco grupos foram analisados no período entre agosto de 2013 e maio de 2014, com beneficiários, em maioria homens, de 18 a 35, e apenas duas mulheres com idade de 22 e 25 anos. As reuniões ocorreram às segundas e terças-feiras no período da tarde.

4.1.5 CRONOGRAMA DE PESQUISA

Foi elaborado um cronograma e um calendário referentes as realizações das atividades necessárias para a efetivação deste estudo.

Quadro 5: Cronograma da Pesquisa

[illegible]

Fonte: A autora

Quadro 6: Calendário de organização dos dias de encontro de cada grupo

SETEMBRO 2013

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | | | | | | |

OUTUBRO 2013

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

NOVEMBRO 2013

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

DEZEMBRO 2013

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | | | | | | |

JANEIRO 2014

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | |

FEVEREIRO 2014

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | | |

MARÇO 2014

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

ABRIL 2014

| S | T | Q | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

MAIO 2014

| S | T | Q | S | S | D |
|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |

Grupos:

| | |
|--|---------|
| | Grupo 1 |
| | Grupo 2 |
| | Grupo 3 |
| | Grupo 4 |
| | Grupo 5 |
| | Grupo 6 |

Fonte: A autora

5. RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 DESCRIÇÃO GERAL DOS ENCONTROS

Como dito anteriormente, seis sessões foram realizadas em cada um dos seis grupos criados e encaminhados pelo SERUQ (Serviço de Assessoramento a Magistrados sobre Usuários de Drogas) para atendimento no Instituto Círculo de Giz, totalizando 36 encontros.

No decorrer das reuniões os temas surgidos entre os participantes e/ou propostos pelos coordenadores e bem aceitos pelos beneficiários eram discutidos, onde opiniões eram colocadas. Nesse momento, foi possível a percepção dos assuntos que mais eram aceitos pelos participantes, e os temas que eles desviavam ou omitiam.

A descrição dos encontros foram distribuídas em três momentos onde são descritos alguns acontecimentos relevantes de cada etapa. Essas descrições se referem, de modo geral, a todos os seis grupos estudados. Esses momentos se referem a:

- **Primeiro momento:** referente ao 1º e 2º encontro de cada grupo;
- **Segundo momento:** referente ao 3º e 4º encontro de cada grupo;
- **Terceiro momento:** referente ao 5º e 6º encontro de cada grupo.

Vale ressaltar que os fatos e histórias descritos neste item não pertencem à mesma sessão. Eles foram retirados de relatos dos seis grupos atendidos ao longo da pesquisa.

PRIMEIRO MOMENTO

Esse momento refere-se ao primeiro e segundo encontro de cada grupo socioeducativo atendido durante a coleta de dados desta pesquisa. Nesse período tivemos a chegada dos beneficiários ao grupo, sua acolhida, apresentação dos membros, expectativas e dúvidas acerca do Programa, pudemos ouvir o motivo de sua participação no grupo (abordagem policial), bem como realizamos **sessões de psicodrama**. Foi apresentado aos beneficiários os princípios do Grupo Socioeducativo de Gratuidade, Aprendizagem e Sigilo, e também realizados combinados para a participação e melhor fluidez das atividades realizadas no grupo (dias, horários, atrasos, faltas, sigilo, uso de celular).

No decorrer desses dois primeiros encontros os participantes ainda não se mostravam muito à vontade e nem dispostos a conversar e se abrir. Muitas dúvidas surgiram, questões judiciais como “o nome ficar sujo” na delegacia ou na justiça, o que aconteceria se eles fossem flagrados novamente, o que nós, coordenadores, passaríamos para os funcionários do Tribunal a respeito do que eles falavam. Foi com o trabalho de mediação dos coordenadores e as dinâmicas propostas que ele começaram a demonstrar mais confiança, e se abriram mais para o diálogo e para realizar as atividades. Mas, mesmo que alguns participantes mudassem de postura, ainda houve aqueles que permaneceram fechados ao diálogo durante todo o ciclo de encontros do grupo.

A maioria dos participantes compartilhavam inicialmente a mesma opinião sobre sua participação no GS e a necessidade de usuários flagrados usando maconha precisarem frequentar grupos como esse. Algumas opiniões sobre essa participação foram:

- **B1** – “Pensei que ia ter um monte de cadeira branca e ia ficar ouvindo palestra aqui.”

- **B32** – “Estou aqui porque vacilei, mas vou mudar... um dia eu vou!” “Minhas presença pode não ser útil aqui pra mim, ou nem é pra vocês”

Ao final do primeiro encontro era notável que os beneficiários estavam mais tranquilos e relaxados. E apesar da revolta que alguns apresentaram na chegada, a maioria dos que voltaram no segundo encontro estavam mais receptivos e acessíveis.

No primeiro encontro, apesar da auto apresentação, os participantes ouviam mais do que falavam. Isso porque eles precisam conhecer um pouco sobre o Instituto Círculo de Giz, dos princípios norteadores daquele Grupo Socioeducativo e das regras referentes aos encontros a serem realizados. A partir do segundo encontro, eles tiveram mais liberdade para falar o quanto desejassem, puderam propor assuntos a serem discutidos por todos e expusessem mais claramente suas opiniões para todos. Dada essa liberdade, eles sentiram confiança em questionar os coordenadores sobre seus costumes e opiniões pessoais a respeito do uso de drogas.

“E vocês, já usaram maconha?” “O que vocês acham de nós? – Essas foram perguntas recorrentes feitas pelos beneficiários aos coordenadores em praticamente todos os seis grupos trabalhados. Esses questionamentos mostram que nossa opiniões a respeito deles, e nossa própria postura em relação ao uso da maconha foram importantes para que obtivéssemos a sua confiança.

Foi na realização do psicodrama que eles tiveram a maior oportunidade de se conhecerem e interagir melhor, podendo um “opinar” na vida e na história do outro sem estranhamentos. Essas sessões de psicodrama aconteceram para que fossem representadas a abordagem policial de alguns dos participantes, e nesse momento, os próprios beneficiários puderam perceber onde quem narrava a história - e a tinha vivenciado – omitia fatos, e ali mesmo questioná-los a respeito do que não estava sendo dito.

Temas trabalhados no 1º momento:

- Questões pessoais;
- Família;
- Abordagem policial;
- Conotação social da maconha;
- O que é vício e o que não é vício;
- Serviço Judicial;
- Processo de chegada ao GS;
- Liberação da maconha e o tráfico de drogas;
- Primeiro contato com drogas.

SEGUNDO MOMENTO

Referente ao segundo e terceiro encontro de cada, o segundo momento foi permeado pela didática vivencial do grupo, onde os temas trabalhos surgiram, em sua maioria, por sugestão dos participantes, e nesse momento ficava mais perceptível os temas aos quais eles não gostavam de falar, pois quando evidenciado por um coordenador, eles fugiam do assunto levando-o para um outro sentido. A escola pode ser um exemplo de **tema não dito**, pois por mais que tentássemos aprofundar o assunto, eles sempre terminavam por mudar o tema, mesmo que inconscientemente.

Essa fase também foi importante para que pudéssemos conhecer melhor os participantes, entender suas opiniões, histórias de vida e o que os levou ao uso de drogas, podendo assim delinear melhor a personalidade de cada um, e conseguir prever certos tipos de comportamento como as mentiras contadas, momentos que desejam estar em evidência e se

sentir mais valorizado, e em certos casos, importante para nós coordenadores. Durante esse momento muitos participantes foram se aproximando, seja por morar na mesma Região Administrativa, por ter amigos em comum ou por se identificar com as opiniões dos outros, ao fim do ciclo de seis encontros notamos que eles trocavam o números telefônicos para poderem manter contato por mensagens de texto.

A dinâmica do **Querer X Precisar** foi uma técnica usada nos grupos que proporcionou maior interação entre os participantes e os mediadores, além de mostrar para todos a representação e importância da maconha na vida dos beneficiários, fato, que aparentemente ainda não tinha sido pensado de maneira mais abrangente por eles.

Temas trabalhados no 2º momento:

- Preconceitos em relação aos usuários de drogas e outros tipos de preconceito;
- Experiências com drogas;
- Querer X Precisar;
- Relação Familiar;
- Legalização e descriminalização do uso da maconha;
- Política;
- Mentira e estilo de vida

TERCEIRO MOMENTO

Por fim o terceiro momento que se refere ao quinto e sexto encontro de cada grupo teve a continuidade dos temas que ficaram em evidência durante os encontros anteriores. Esses temas foram debatidos novamente de acordo com o interesse e a demanda dos grupos. Também, no decorrer do diálogo outros temas surgiram e eram debatidos. Nessa fase da pesquisa, o **Jogo de perguntas** e o **sociodrama** foram recursos bastante utilizados na dinâmica de encerramento do grupo, e também ajudaram na avaliação e encerramento das atividades do grupo. Ao final do último encontro, coordenadores e beneficiários trouxeram lanches para confraternizar o momento de encerramento, que, para eles, mesmo que implicitamente, era um momento de comemoração pelo fim de uma punição.

Temas trabalhados no 3º momento:

- Família;
- Os efeitos da maconha;
- Tatuagem e dialetos;
- Vida no sistema prisional;
- Como resolver problemas;
- Vida no crime;
- Trabalho; Perspectivas futuras.

Menezes (2010 apud BOHRER, 2012, p. 74) define dispositivo como os elementos estruturais que favorecem a comunicação com a plateia, tem como finalidade alargar as possibilidades de proposta de abertura na dramaturgia, abrir a cena e permitir e aceitar a participação do público durante as apresentações, favorecendo um diálogo aberto. Vários dispositivos permearam o trabalho feito no Instituto Círculo de Giz, abaixo segue a descrição de alguns desses dispositivos usadas no processo de pesquisa durante esses três momentos:

Auto apresentação

A auto apresentação foi utilizada durante o primeiro encontro com os beneficiários. Tal estratégia proporcionou aos participantes melhor entrosamento e comunicação, podendo ser considerada um “quebra-gelo” entre os participantes, começando dali uma razão e tema de abertura para novos assuntos que viessem a surgir.

Apesar de dar liberdade para que os participantes comesçassem a falar o que fosse de seu desejo, alguns permaneceram calados sem dar liberdade para que ninguém os conhecesse. Mas após o segundo e/ou terceiro encontro, esses participantes começavam a falar um pouco mais, incitados pela discussão e assuntos que eles tinham o desejo de dar alguma opinião. O B9 foi um dos únicos beneficiários que se manteve extremamente fechado durante todo o programa, sendo que, mesmo em momentos que questionamentos eram diretamente feitos à ele não se

propunha nem ao menos a dizer que não queria responder, apenas abaixava a cabeça e se mantinha calado, o que para os pesquisadores era muito frustrante.

Essa técnica, assim como para praticamente todas reuniões em grupo, foi muito eficaz no como dinâmica de iniciação, pois fez com que os beneficiários se conhecessem, soubessem o que tinham em comum uns com os outros, e dar liberdade a si mesmo para se relacionar e agir no GS. Bem como proporcionou que os beneficiários pudessem conhecer os coordenadores, e encontrar alguma sintonia com eles e vice-versa, para que houvesse maior confiança, e se estabelecesse um clima favorável à socioeducação proposta pelo grupo, podendo assim ter menos resistência possível na fala durante as reuniões.

Sessões de Psicodrama

O psicodrama foi utilizado no momento em que os beneficiários contavam como foi a abordagem policial que motivou a participação deles no GS. Todos os participantes contaram sua experiência, e por fim eles escolhiam a história que mais havia chamado a atenção. Em dois casos (B2) e (B40) a participação dos outros beneficiários no momento de encenar a história foi mais expressiva, pois a maioria se disponibilizou a participar e se divertiu com o momento propiciado pela dinâmica. Um comentário que chamou muita atenção na realização desse dispositivo foi do B38, que ao ser incentivado a participar disse: “Assim vocês estão oprimindo a gente.” Após usar essa afirmação ele disse que estava brincando, se dispôs a participar do psicodrama e não teve nenhum impedimento em fazer nada que lhe foi proposto, mas essa afirmação surpreendeu, já que até o momento nada havia sido imposto à eles. Aqui também pudemos ver o estranhamento que eles tem com a polícia, pois ao dividir os papéis, nenhum deles queria ser o policial, o que nos mostra a falta de identificação e aversão que eles desses profissionais.

Essa técnica foi um dos momentos mais divertidos e de liberdade que tivemos no GS durante a pesquisa. Os beneficiários que se dispuseram a participar puderam falar bastante, e mesmo aqueles que não queriam de forma alguma estar envolvido na cena durante o psicodrama deu opiniões e mudou sua expressão corporal estática para algo mais leve e descontraído.

Sociodrama, Imaginação ativa e Role Playing

Como exemplo de sociodrama, imaginação ativa e role playing podemos descrever a experiência em um dos grupos onde foi proposto pelo coordenador que ele imaginassem que se fossem governantes, e possuísem todos os recursos possíveis, o que eles fariam para acabar com o tráfico – vale ressaltar que essa reunião contou com a presença além dos coordenadores e dos beneficiários com a visita de um pesquisador estudante de artes cênicas. Esse estudante, antes que os participantes comesçassem a falar suas ideias, contou sua experiência com drogas em uma cidade pequena do Sul do país onde havia grandes plantações de maconha pela cidade, e por possuir poucos habitantes, todos eles tinham livre e gratuito acesso à maconha, sem que houvesse retaliações, já que grande parte dos moradores usavam. Essa experiência condicionou muito as ideias dos participantes na realização do role playing e da imaginação ativa, pois a maioria dos exemplos foi para criar cidades onde todos fossem usuários e a maconha fosse grátis.

Nesse exemplo a dinâmica acabou por ser um pouco castrada pelo imaginário da experiência do outro participante, pois eles terminaram por não se colocar verdadeiramente no papel do outro e entender a posição dele, apenas copiaram a ideia de outra pessoa. Mas em outra situação, onde eles precisaram se colocar no lugar do juiz que dá a sentença de cumprir medida socioeducativa, fez com que eles mudassem um pouco sua postura e compreendessem melhor o trabalho feito no Grupo Socioeducativo.

Querer X Precisar

A dinâmica do Querer e Precisar foi realizada durante o segundo momento da pesquisa. Nela os coordenadores ofereciam revistas e tesouras aos beneficiários e propunham que eles procurassem figuras de algo que eles achavam que queriam e algo que eles consideravam que precisassem. Em alguns casos, por falta de vontade de participar, os beneficiários alegavam não encontrar nada que se encaixasse no que foi pedido, por causa disso folhas brancas foram disponibilizadas para que, caso ele não encontrassem algo que os agradece, ele poderiam desenhar.

Algo que foi percebido pelas pesquisadoras é que, os grupos tendiam a escolher sempre figuras parecidas, deixando sempre o querer e precisar de seis ou sete participantes muito

parecidos. No querer fotos de casa, viagens, carro e negócio eram muito recorrentes, enquanto no precisar as figuras que apareceram muito foi de comida, dinheiro, casa, família e carros. Apesar de ser desejos parecidos para dois objetivos diferentes os desejos contraditórios deles mostravam que eles não sabiam diferenciar muito bem o querer do precisar

Após a exposição e explicação das figuras apresentadas nas categorias de querer e precisar, os participantes foram indagados sobre a maconha, se ela era algo que eles queriam ou que precisavam. Na discussão pudemos ver mais contradições na fala de cada beneficiário. Alguns desses usuários disseram que usar a maconha por que queriam, e que poderia parar de usar no momento em que desejasse, mas afirmavam só conseguir dormir ou comer melhor se fumasse, o que já se tornar uma necessidade. Ademais, ao serem indagados se deixariam seus filhos usar, muitos deles disseram que não queriam que os filhos usassem drogas, o que evidência mais ainda a contradição na fala e no comportamento deles.

Bohrer (2012, p. 99), afirma que esse dispositivo interfere no grupo socioeducativo à medida que auxilia os integrantes a olhar para si mesmo, para suas necessidades e desejos. E, ao refletir sobre o que, de fato, cada um realmente precisa e/ou quer para sua vida, o grupo se expôs e se observou mutualmente. Esse jogo auxiliou muito no entrosamento do grupo, trazendo mais liberdade para que opiniões fossem expressadas, fez com quem estava extremamente retraído e fechado participasse do grupo podendo falar e ser ouvido, pelo menos uma vez além da auto apresentação e mostrar um pouco de si para os outros.

Jogo de Perguntas

Como proposta para o último encontro, além da avaliação geral do trabalho realizado no grupo, foi realizado uma pequena roda de perguntas e respostas. As questões, criadas pelas estudantes de pedagogia, foram colocadas em pequenas caixas e dadas aos membros para que eles sorteiassem uma pergunta, compartilhasse ela com o grupo e respondesse, podendo os outros participantes também responderem a questão de outro componente do grupo. Abaixo segue algumas das perguntas feitas ao grupo:

- Tem algo que você gostaria de mudar na sua vida? O que?
- Teve alguma situação na sua vida que foi difícil de enfrentar? Por que?

- Fale duas coisas que você gostou e duas coisas que você não gostou ao participar dos encontros no grupo.
- Cite alguém que você admira. Por que?
- Você acha que a maconha diferencia as pessoas em alguma coisa?
- O que te deixa feliz?
- O que mais te deixa nervoso ou triste?
- Alguém já te ofendeu? Como?
- Em algum momento você teve que tomar alguma decisão que mudou o rumo da sua vida?
- Você se considera importante para alguém? Quem?
- Você ama alguém? Sabe se esse mesmo alguém te ama?
- Você tem alguma lembrança que marcou sua infância? (Pode ser boa ou ruim, relate)
- Como você se identifica? (Como você se vê)
- Como você acha que os outros te vêem?
- Fale algo que você não gosta nas outras pessoas.
- O que você acha que não pode faltar no caráter de uma pessoa?
- Você tem algum sonho?
- Você acha que as leis de um país são importantes? Por que?
- Você acha que aprendeu alguma coisa no Grupo Socioeducativo? Alguma coisa mudou pra você?
- Vale a pena continuar fumando maconha e correr o risco de ser abordado novamente por policiais? Por que?
- Imagine que a presidente do Brasil te convocou para decidir a legalização da maconha e você decidirá se será ou não legalizado. Fale 2 motivos para liberar e 2 motivos para não liberarem o uso

- O policial abordou seu amigo por porte de maconha e o levou para a delegacia, mas um cigarro de maconha que estava no carro desse seu amigo era seu. Você voltaria para assumir ou tomaria outra atitude? Qual atitude tomaria?

Essas perguntas foram realizadas no último dia de encontro com os membros de cada grupo, e mesmo após eles terem se aberto e estarem mais dispostos a participar na hora de responder a esses questionamentos eles ficaram um pouco mais tímidos ao ter que responder questões que apesar de já abordadas em outros momentos, sendo perguntada diretamente deixou alguns deles um pouco constrangidos. Mesmo assim, essa dinâmica foi excelente para que fim, víssemos até onde eles se contradiziam, e podermos avaliá-los melhor, perceber até onde conseguíamos vê-los falar de si próprios e de suas opiniões estando em total evidência.

Ausência do professor

Como dito anteriormente, cada um dos seis grupos tiveram seis encontros cada. Essas reuniões eram coordenadas por um professor e por alunas de pedagogia. Em alguns desses encontros o professor - que era visto pelos participantes como a autoridade do grupo - não esteve presente. Essa ausência pode ser considerada um dispositivo porque ela favoreceu a comunicação dos beneficiários com as estudantes de pedagogia, que mesmo na situação de estudante, ainda eram coordenadoras, especialmente na ausência do professor. Notou-se esse favorecimento em atitudes como falar de crimes que eles cometeram e não foram pegos, além de comentários como:

- **B32** – “Deixa o professor pra lá já que ele não vem. Deixa ele ir resolver o problema dele pra lá e a gente resolve o nosso aqui! E assim quem sabe a gente pode até ir embora logo né, já que eu tenho uns compromissos.”

A ausência daquela “autoridade” foi bastante importante pois abriu novos caminhos para podermos entendermos melhor o comportamento dos beneficiários em situações diversas, assim como nos mostrar quão manipuladores eles poderiam ser ao tentar subestimar as estudantes que mesmo eles se identificando mais, mas ainda mais inteligentes, como foi citado em alguns casos “Você são as pessoas inteligentes aqui.” (B32).

Segundo Fleury e Marra (2008, p. 91), existem três etapas que caracterizam uma intervenção socioeducativa. São elas: a busca de uma relação de confiança mútua; a escuta diferenciada para cada um – com atenção especial para seu contexto e suas possibilidades –; e o empoderamento dos participantes de modo a liberarem suas aptidões e talentos para solucionar os problemas de formas socialmente aceitável. Todas essas três etapas ficam evidentes nos dispositivos realizados ao longo das atividades dos Grupos Socioeducativos, ficando este caracterizado como um ambiente de aprendizagem.

5.2 ANÁLISE DOS ENCONTROS

Durante os encontros dos GS muitas questões foram levantadas, dilemas surgiram, temas emergiram e dispositivos foram usados nas dinâmicas de realização dos grupos. Na fala dos participantes, assim como nas expressões corporais, foi possível notar muitas nuances, seja de submissão, manipulação ou exaltação do ego. A atuação dos coordenadores foi essencial na realização e melhor compreensão desse trabalho. Em meio à esses fatos foi possível perceber comportamentos, temas e/ou assuntos constantemente omitidos ou disfarçados que ficaram implícitos nessas nuances surgidas.

Alvez, Cruz e Santos (2011), afirmam que o pedagogo na prática de socioeducação pode realizar práticas de orientação, supervisão e coordenação de programas que garantam à essas pessoas livre exercício da cidadania, e que no espaço socioeducativo precisa ser capaz de articular ações de modo a atender melhor as demandas socioeducativas dos mesmo, abrangendo assim tanto a teoria quanto a prática. Assim, o grupo de coordenadores desse GS, formado por um professor/psicólogo homem e mais velho e estudantes mulheres de pedagogia da UnB, agia de maneira a abordar tais aspectos para o melhor desenvolvimento do grupo.

A Janela Johari pode ser aplicada constantemente no entendimento do comportamento desses indivíduos. Em determinados momentos e situações eles agiram abertamente, para que todos pudessem conhecer suas opiniões e sentimentos. Enquanto uns agiam dessa forma, outros agiam de maneira contrária, não se abriam para conhecer o outro, nem deixar que o conhecessem, mostrando apenas a fachada de alguém que está cumprindo uma medida socioeducativa, mas que não quer, e nem vai estar ali verdadeiramente. Por fim, a tarefa dessa

pesquisadora é a de tentar penetrar o muro que encobre a macha cega e o desconhecido desses indivíduos, para poder compreendê-los mais claramente.

Após a leitura do diário de campo, deu-se um trabalho de análise dos assuntos que esses beneficiários concentravam suas energias e opiniões, temas que eram falados com menor constância, e aqueles temas que só eram falados quando os coordenadores os colocavam em questão, e que mesmo assim, ainda tentava-se fugir deles. Foram definidos dois blocos de análise, primeiro os implícitos e explícitos percebidos no **comportamento**, depois, os ditos, não-ditos e omitidos detectados no **discurso** dos beneficiários.

Os temas relacionados ao **Comportamento** foram:

- Participação voluntária;
- Necessidade de estar em evidência;
- Necessidade de **não** estar em evidência;
- Uso de maconha antes do encontro do GS;
- Evasão;
- Faltas aleatórias e atrasos;
- Ausência de um dos coordenadores;
- Colocar os coordenadores à prova

Nessa sessão dos comportamentos, onde mais foi notado implícitos, foi nas expressões corporais e nas atitudes nos diversos momentos de convivência do grupo. Percebe-se que os beneficiários tentavam constantemente passar mensagens implícitas em seu comportamento.

Cada um dos seis grupos analisados possuiu um ou dois integrantes que regularmente estavam em evidência. Eles sempre expunham suas opiniões mais vezes, em um tom de voz mais alto, e quando notavam estar sendo deixados “de lado”, logo buscavam uma maneira de voltar ao centro das atenções. Percebe-se isso como uma carência de atenção e afeto por parte da família e amigos, de forma que ao chegar ao GS e perceber que ali podiam ser ouvidos, se esforçavam ao máximo para que os ouvissem muito. E mesmo externando verbalmente seu

desejo em que os seis encontros do processo de socioeducação terminassem logo, esses eram os que mais participavam, que eram sempre assíduos e na maioria dos casos, pontuais.

De maneira inversa a essa necessidade ser o centro das atenções, tivemos aqueles que se anularam durante o processo de pesquisa. Eles não falavam, não emitiam opiniões, tornando-se apenas uma fachada do que eles realmente são. E só verbalizavam quando muito pressionados à isso. Tal comportamento ocorre por medo de se abrir, de se sentir parte daquele grupo que, o próprio indivíduo não quer e não aceita ser parte.

A participação do voluntário do B15, integrante do terceiro grupo, no terceiro encontro do quinto grupo foi uma surpresa, e uma incógnita para os pesquisadores. Ele afirmou que queria apenas fugir de um dia de trabalho, já que fornecemos atestado de comparecimento, mas, acredita-se que há algo mais nessa atitude, um pedido de ajuda provavelmente. Mas o mais importante, foi perceber que ele viu o Círculo de Giz como um refúgio à alguma angústia de sua vida.

Uma das insistências frequentes dos coordenadores era quanto à pontualidade na chegada às reuniões do GS. Devido a falta de compromisso dos beneficiários em relação à este aspecto, para o sexto grupo pesquisado foi estabelecido como regra o horário de chegada, com apenas quinze minutos de tolerância. Mesmo com essa colocação, alguns dos participantes frequentemente chegavam com vinte, trinta ou até quarenta minutos de atraso, especialmente depois do terceiro ou quarto encontro do GS. Vinham cheios de desculpas, algumas mais sérias como uma entrevista de emprego, ou outras mais duvidáveis de ter trancado a esposa dentro de casa e precisar voltar para abrir a porta pra ela. Tal comportamento evidência além da falta de interesse dos participantes, a necessidade implícita de desafiar os coordenadores, e os colocar à prova, para saber como reagiram a uma ‘desobediência’.

Como aspecto negativo na participação dos beneficiários é possível citar a grande evasão durante o último encontro de cada grupo. O SERUQ, em alguns casos, informou à alguns participantes que dos seis encontros determinados pelo juiz, eles poderiam faltar a uma desses reuniões, sem que houvesse prejuízos ou problemas. Acredita-se que devido a isso, muitos beneficiários “guardaram” essa falta permitida para o último dia. Com isso, o trabalho realizado pelo Instituto Círculo de Giz foi afetado com a grande evasão que se deu. Como por exemplo, no quinto grupo, que teve apenas dois participantes no último dia de reunião.

Ainda citando a questão da evasão, muitos participantes deixavam de ir às reuniões depois do primeiro ou segundo encontro, sem deixar nenhuma explicação ou justificativa.

Muitos são os motivos relacionados a esse comportamento, deles, podemos citar a falta de reconhecimento e pertencimento àquele lugar, seja por sentirem diferenciados das características físicas e culturais do restante dos participante do grupo, por achar que o trabalho realizado no GS não serve para si próprio, ou mesmo por não se importar com a penalização que pode receber pelo abandono do cumprimento da pena.

O professor representa uma figura mais séria, responsável com maior ligação ao tribunal de justiça. Quando ausente, os participantes ficavam mais a vontade para expressar opiniões, contar suas experiências mais “proibidas” e agirem mais espontaneamente. A didática usada sempre direciona para onde a dinâmica grupal iria seguir, e a ausência do professor pode ser ricamente usada nesse aspecto, pois fez com os participantes adquirissem maior confiança para falar, se abrissem mais e assim pudéssemos entender melhor fatos de suas vidas que eles não abrem para todos.

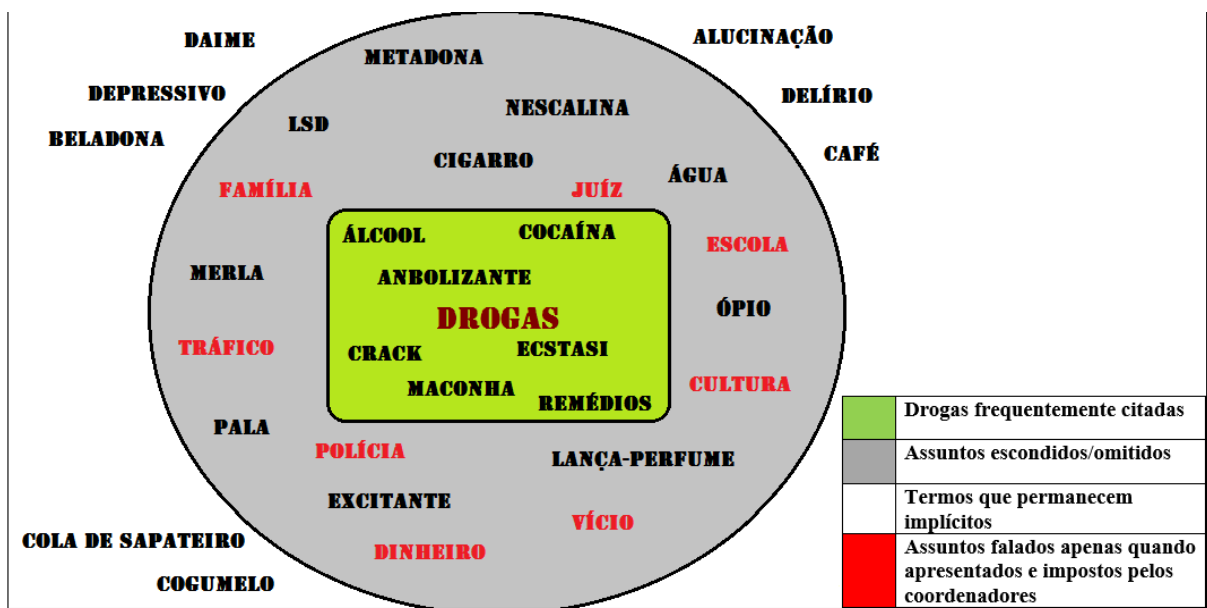
Temas **Não-ditos/Omitidos** durante a fala:

- Contradições e Mentiras;
- Negação do uso da maconha;
- Comparação da droga com a mulher;
- Moral divergente das lei vigentes;
- Exaltação X Diminuição dos coordenadores;
- Representação que possuem dos coordenadores;
- Não querer assumir a responsabilidade e as consequências por seus próprios atos, atribuindo seus atos à outras pessoas;
- Verdadeiros motivos para o uso de drogas;
- Conhecimentos de leis;
- Escola;
- Trabalho;
- Policial X Traficante;
- Negociação da presença

- E o lado ruim da maconha?

Para compreender melhor os assuntos ditos e não-ditos, segue uma figura que melhor exemplifica essa questão:

Figura 4 – Ditos e não ditos em Grupos Socioeducativos



Fonte: Instituto Círculo de Giz

Há dois níveis da tarefa grupal: o explícito que é o nível do conhecido, do objetivo que as pessoas têm quando chegam ao GS, e que pretendem atingir juntas, e o nível do implícito, que é o nível das resistências, das dificuldades, do latente, que é necessário trazer à superfície para ser trabalhado. Sendo assim, por inferência, percebemos que a moral está implícita nesses comportamentos, então é preciso colocar problemas dessa natureza para que os participantes se posicionem.

Muitas vezes ocorrem situações em que os integrantes se constituem em verdadeiros denunciadores de aspectos implícitos, seja denunciando o outro participante ao perceber alguma alteração no seu discurso, ou mesmo caindo em grandes contradições que ficam perceptíveis a todos. E cabe ao coordenador, pelo fato de manter certa distância, ajudar o grupo a desvendar e mediar esses aspectos.

Todas esses explícitos e implícitos surgiam ao longo de toda a dinâmica do grupo, seja na auto apresentação, onde eles omitiam inicialmente o fato de já terem sido presos e condenados, ou quando não diziam nada além de seu nome. Apareciam também durante os questionamentos a respeito de sua vida pessoal e familiar. E eram aos poucos desvendados no decorrer de suas falas, dos temas que emergiam ao longo do curso, e a disponibilidade deles em participar. Assim, abrindo e fechando diferentes quadrantes da janela que eles representam.

Família, Tráfico, Polícia, Dinheiro, Vício, Cultura, Escola e Juíz são assuntos pouco abordados nas conversas realizadas nos GS. Esses assuntos estão muito evidentes na vida desses jovens, assim como em seus discursos implícitos. Eles ficam omitidos seja porquê estão extremamente presentes em sua vida, e há uma vergonha nesse fato, ou por que não fazem parte de suas vidas, e novamente surge um constrangimento por isso ocorrer.

Eles frequentemente se interessavam em falar sobre legalização da maconha, seus benefícios, e temas onde eles podiam defender veementemente o uso dessa substância. Esses temas são interessantes para eles, pois fazem parte de suas experiências e do seu dia a dia. No discurso da defesa do uso de drogas fica implícito a vontade deles de usar a maconha correr riscos de ter de lidar com polícia, juízes e a justiça em geral, assim como de não precisarem ser julgados pelos familiares, amigos, conhecidos e a sociedade em geral.

Muitos foram os momentos que pode-se perceber contradições e mentiras. Quando os próprios beneficiários percebiam alguém contando mentiras, eles eram os primeiros a desmentilos, e tentar desmoralizá-los na frente de todos. Os chamavam de “caôzeiros”, “171” (apologia ao artigo 171 do código penal que trata de estelionato), e passavam a desacreditar de tudo que os taxados de “mentirosos” falavam. Nesses momentos acontecia uma maior flexibilização por parte deles, em alguns casos, eles se abriam para contar histórias de um “amigo” mentirosos. Quem era pego mentido chegava a ficar constrangido, mas para não sair do papel que tinha adotado inicialmente, não desmentia suas próprias histórias.

Durante o processo de pesquisa, alguns dos beneficiários usavam termos como “eu não uso maconha, já parei faz um tempo”, ou “nunca usei (maconha), não gosto, fui pego por um acaso”. Esses discursos fazem parte do personagem que alguns integrantes do grupo adotaram para não deixar ser visto como parte de um grupo que faz um “tratamento”, nem se deixar sentir nessa situação, e assim, se manter o mais longe possível daquele grupo.

B20 certo dia afirmou “mesmo que a gente fale, fale e fale, sempre haverá algo que vamos segurar. Algo como um segredo, que é só meu e eu não conto pra ninguém”. Essa

afirmação justifica a razão desse estudo. É curioso pensar no que eles escondem que é tão vergonhoso que não possa ser compartilhado em um ambiente que tem como um de seus princípios básicos o sigilo, e a proposta de não julgamento das pessoas por suas condutas. No decorrer das conversas realizadas no grupo muito foi compartilhado, crimes não descobertos pela polícia, opiniões e comportamento contrários dos socialmente aceitos, e crimes hediondos cometidos por alguns deles, mas mesmo assim eles criaram esse mistério sobre esconder algo. Pensando na Janela Johari vemos aqui um uso claro do quadrante da Fachada, onde eles escondem dos outros um fato que apenas eles sabem sobre si próprios. E assim como é citado anteriormente, essa omissão pode ser por medo de represálias do grupos, ou que os integrantes daquele círculo conheçam seus sentimentos e percepções, o que pode vir a causar rejeição, atingindo-o negativamente. Ao não revelar, esses participantes passam a manipular e controlar os outros para manter sua postura firme. Essa pesquisadora, acredita que tal fato seja mais para gerar curiosidade e algum tipo de medo nos coordenadores. Pois assim, os beneficiários que utilizam dessa estratégia podem se sentir superiores de alguma maneira, estando “um passo à frente” de quem coordena o grupo.

Normalmente quem não trabalha diariamente com leis, não as conhece muito bem. Não por números, artigos, incisos e detalhes de sua proposta, apenas superficialmente. No caso de alguns dos beneficiários do programa GS, essa afirmação não se aplica, pelo contrário, eles costumam saber de muitas leis que abordam o assunto das drogas, tráfico e criminalidade. Mesmo tendo cursado apenas o ensino médio, ou menos que isso, só o ensino fundamental, fala-se dessas leis no GS com naturalidade e proximidade, como se as usassem todos os dias. Isso se dá porque eles realmente lidam com elas diariamente. Precisam entender para o caso de serem pegos ou seus “amigos” precisarem conhecer alguns de seus direitos. Acredita-se também, que nos momentos vividos em grupos de usuários, parte das conversas dessa turma seja sobre esses temas, proporcionando à pessoa melhores conhecimentos do tema, assim como a chance de formar uma opinião, mesmo que superficial, e assim, se tornar relativamente um melhor entendedor do assunto. Mas há também a hipótese desse conhecimento vir do convívio com advogados, já que a maioria deles precisaram contatar algum para resolver algum problema judicial.

Todos os participantes do grupo afirmam que começaram a usar maconha e outras substâncias ilícitas na adolescência, enquanto ainda eram menores de idade e não eram aparados pelas medidas protetivas citadas no art. 101, da Lei nº 8.069/1990. Sendo assim, quando iniciaram, era muito difícil que eles precisassem pagar legalmente por atos infracionais. Ao

chegar a maioria penal, essa situação muda, e eles começam a temer o fato de precisar responder legalmente por algum ato, mesmo que de menor porte. Com isso, eles passam a não querer assumir a responsabilidade por suas ações, seja delegando elas “a um amigo”, ou ao afirmar não usarem, não fazerem e estarem sempre “limpos”. Esse comportamento se dá além desses motivos, também pelo fato de alguns não assumirem para a família, por medo ou por vergonha, esse tipo de conduta. Acaba que esse medo se estende quando chegam no atendimento socioeducativo.

O grande marco do não-dito/omitido nessa pesquisa é o tema Escola. Esse assunto é um dos menos falados no Grupo Socioeducativo, e mesmo que os coordenadores tentem abordá-lo, os beneficiários costumam dispersar e mudar o foco da conversa. A maioria afirma que começou a usar maconha durante seu tempo de escola, fosse dentro da instituição, ou no caminho para ela. Ouvimos de um dos participantes a afirmação “A escola é o caminho da perdição”. O que faz essas pessoas pensarem que o caminho da escola é o único responsável pela iniciação do uso de substâncias ilícitas? Talvez o fato de não aceitarem admitir sua responsabilidade em se desviar do caminho da sala de aula para ir a beco ou para algum canto não frequentado da escola para fumar maconha. Ou até mesmo admitir que é uma pessoa influenciável, e que devido a isso mudou o foco que deveria ter nos estudos para se envolver com o que é considerado incorreto para a sociedade.

Grande parte dos participantes não concluíram o Ensino Médio, alguns nem mesmo o Ensino Fundamental, tendo abandonado a escola depois de repetir algumas séries, e assim se cansar daquele processo chegando ao ponto de abandoná-lo. Constantemente o B32 afirmava que os coordenadores eram as pessoas inteligentes naquele lugar, que eram as pessoas de “valor”. Na apresentação do grupo, os coordenadores, psicólogo/professor da UnB e alunas de pedagogia da UnB, contavam de sua formação acadêmica e o motivo de estarem participando do grupo. Acredita-se que o nível mais elevado de ensino dos coordenadores pode ter inibido os participantes, dado seu baixo grau de instrução. Essa é uma hipótese que se levanta para entender o porquê desses participantes não gostarem de falar da escola, processo esse tão importante e marcante na vida de todas as pessoas.

A falta de abordagem do tema trabalho é semelhante aos motivos de não se falar em escola e educação. Muitos desses jovens, por causa do direcionamento que estão dando à sua existência, não possuem grandes perspectivas de vida. Eles têm seus sonhos e desejos, que podem ser realizados com esforço e dedicação, mas por causa do foco de vida estar direcionado

a outro aspecto, que são os amigos, as drogas e a diversão, ficam mais longes de serem realizados. E assim, acaba que para conseguir se sustentar, e sustentar seus vícios, o jovem começa a trabalhar em empregos distantes daqueles que sonharam, e por vezes começam a traficar para ganhar mais, desviando-se completamente de seus anseios iniciais.

Outros aspectos

- - O que está implícito na postura do coordenador nos grupos socioeducativos?
Qual o reflexo desses comportamentos na dinâmica do grupo?

Além dos aspectos percebidos nas atitudes dos beneficiários do programa do GS, existe a postura dos coordenadores, que condiciona e direciona o comportamento dos participantes, assim como as questões trabalhadas. Como dito anteriormente, a ausência do professor/psicólogo fez com que as reações e comportamentos dos integrantes do grupo divergissem em situações parecidas só que tratadas em momentos diferentes. Isso se dá pela confiança que eles deram às coordenadoras, e que esperavam receber delas também. Mas vale ressaltar que, mesmo sem a presença do professor orientador, apesar do clima se tornar relativamente mais leve, as obrigações e conduta das pedagogas não se diferenciavam das estabelecidas no tratamento de um Grupo Socioeducativo.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos ditos e não-ditos, implícitos e explícitos, ocultos e aparentes surgiram nas dinâmicas dos grupos. Contudo, a mais significativa nesse estudo foi perceber o quanto podemos compreender melhor as pessoas ao analisarmos melhor suas angustias, problemas e medos que estão além da superfície de suas personalidades.

A divisão didática que fazemos no GS, direciona todo o foco para determinado lugar, tal direcionamento é o comportamento explícito inicial, o que fica implícito nessa conduta é que esse caminho elimina outros direcionamentos, focos, conversas e a atenção dos participantes. A fato de levarmos a discussão por um caminho não é necessariamente consciente, ela é baseada nas experiências dos coordenadores, dos beneficiários, e das vivências

que ambos possuem juntos. Apesar da mediação do coordenador buscar levar o trabalho à algum lugar, nem sempre esse direcionamento atinge o objetivo, já que o caminho a ser seguido pode ser desviado por aqueles que estão sendo encaminhados. Dada essa razão, podemos perceber que nós mediadores e coordenadores do espaço socioeducativo somos, muitas vezes responsáveis pela rota definida e seguida nos Grupos Socioeducativos.

Atualmente as nossas escolas encontram-se defasadas, nossa educação sucateada, muitos professores mal preparados para atuar na educação com integralidade. Muitos jovens não tem o prazer de frequentar a escola, para crescer e melhorar junto dela. Essas instituições, em sua maioria, não possuem programas que integrem os jovens, que forneçam atividades atrativas, que os tire das ruas, de modo a evitar a evasão escolar e o mal aproveitamento educacional.

Dessa forma, em um Grupo Socioeducativo, como podemos propor um projeto de reeducação se estes jovens atendidos não tiveram uma primeira educação de qualidade? Como podemos propor uma reinserção na sociedade se eles nunca foram verdadeiramente inseridos e aceitos? Não podemos. Somos capazes apenas de mostrar uma direção a ser seguida de um caminho melhor.

Grupos socioeducativos podem ser a extensão da educação formal, e não apenas em casos punitivos, mas podem vir com uma atuação da tão sonhada e falada integralidade escolar, onde conteúdos são tratados interdisciplinarmente, sendo a prática realizada após a teoria passada em sala de aula. Assim, pode ser trabalhado dentro desses Grupos de convívio diversos temas, tornando a educação mais cativante e não oferecendo a oportunidade de um GS ser caracterizado como um castigo.

O presente estudo aborda questões de consciente e inconsciente, mas ainda pode ser aprofundada em estudos de entendimento dos processos de GS, assim como temas que abordem o entendimento de alunos de escolas, e o que lhes falta nesses ambiente. O que ainda precisa ser dito, assim como o que está implícito na conduta de professores e alunos.

Na janela que é nossa vida podemos escolher o que mostrar para os outros e o que guardar para nós mesmos. Não é necessariamente bom ser uma janela fechada, pois precisamos de ar e luz para vivermos. Compartilhar problemas, angústias, medos, alegria e felicidade faz parte da vida, e faz bem para quem divide e para quem ouve, mas faz melhor ainda para si mesmo e para a leveza do corpo e do espírito. Além de auxiliar na compreensão e entendimento do outro, gerando uma convivência social muito melhor nos grupos em que vivemos.

6. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O Futuro tem muitos nomes. Para os fracos é o inalcançável. Para os temerosos, o desconhecido. Para os valentes é a oportunidade.

(Victor Hugo)

Para o futuro tenho muitas expectativas. Uma delas é o aperfeiçoamento da minha formação acadêmica. Desejo estar sempre em busca do conhecimento e de novas experiências que me façam estar em contato constante com a educação e com o ser humano em suas diversas facetas para que eu possa sempre ajudar alguém a construir um mundo melhor para si, para seus amados e para mim mesma.

Desejo que em qualquer área em que eu atue, seja educacional ou não, que a Pedagogia esteja sempre dentro do meu coração e presente em todas as minhas ações, para que eu possa colocar em prática as diferentes teorias que aprendi durante minha graduação. Espero sempre aprimorar esses conhecimentos através da busca por informação.

A socionomia e o psicodrama foram partes fundamentais na minha formação, e pretendo que eles continuem presentes em minhas práticas profissionais, principalmente durante a solução de problemas educacionais e o entendimento do outro. Outra parte importante em minha graduação foi a de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Buscarei que o método de solução de problemas aprendido na socionomia e no psicodrama possa ser somado à busca de novas práticas e métodos educacionais, para que, ao meu jeito, eu possa ajudar a mudar para melhor hábitos e concepções dos lugares os quais eu esteja inserida.

Desejo cursar uma segunda graduação, muito provavelmente na área ou da fisioterapia ou da fonoaudiologia, cursos que chamam minha atenção pelo tipo de trabalho, e por poder me proporcionar trabalhar com duas áreas diferentes do conhecimento em uma mesma função. Pretendo também alcançar um nível de formação mais alto na área de educação ao participar de um mestrado e futuramente do doutorado.

Além da busca pela minha estabilidade financeira, pretendo atuar como pedagoga para que eu possa viver mais a escola e os alunos, experiência que podem trazer mais conhecimento e enriquecimento na vida pessoal e profissional, podendo assim, me tornar parte fundamental na vida de diferentes pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A.; CRUZ, V. A. N da; SANTOS, J. R. C. A Atuação do pedagogo na Organização e Execução de projetos Socioeducativos em uma fundação no município de Paracatu/Minas Gerais. 2011.

BACHION, M. M.; OLIVEIRA, E. R. A.; CARVALHO, E. C. de. Aplicação da Janela de Johari em uma interação. Rev. latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 4, nº especial, p. 113-25, abril 1996.

BARBIER, René. A Pesquisa-Ação na instituição educativa; tradução, Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1985.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BOHRER, G. R. Dispositivos sicionômicos na pedagogia de grupos socioeducativos. 2012. XII, 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 14/05/2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 13/06/2014.

BRASIL. Lei Nº 11.343 de 23 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm> Acesso em 12/05/2014.

BRASIL. Lei Nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm> Acesso em: 14/05/2014.

DINIZ, Gleidemar J. R. Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

FEBRAP. Federação Brasileira de Psicodrama. Aplicabilidade do Psicodrama: O psicodrama na sala de aula dos adolescentes: um olhar para o movimento protagônico do grupo. Disponível em: <<http://www.febrap.org.br/psicodrama/Default.aspx?idm=83>> Acesso em 14/06/2014.

FELDEN, E. L.; LIMA, G.; KRAMER, G.; WEYH, L. F. O Pedagogo no Contexto Contemporâneo: Desafios e Responsabilidades. Vivências (URI. Erechim), 2013.

FERREIRA, C. da P. B. A Expressividade no Sociodrama. Dissertação de mestrado. Brasília, 2010.

FLEURY, H. J.; MARRA, M. M (Org.). Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático. São Paulo: Ágora, 2008.

FRANCO, Flávia Ribeiro. O papel dos dilemas na pedagogia de grupos socioeducativos. – Dissertação de graduação. Brasília, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) Métodos de pesquisa. Coordenado ela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGD. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed, São Paulo: Atlas, 2008.

KNOBEL, Anna Maria. Em tempo presente: o co-inconsciente. 17º Congresso Brasileiro de Psicodrama – 1º Latino-Americano de Psicoterapia de Grupo e Processos Grupais. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176.2001. Editora da UFPR.

MARINO, Marília J. O grupo no processo educativo. Brasília: Linhas Críticas, v.4, n.7-8, 1999.

MORENO. J. L. Psicoterapia de Grupo e Psicodrama, Introdução à Teoria e à Práxis. São Paulo, Metre Jou, 1974.

MÜHLEMBERG, Liane M. Mobilização social e o Psicodrama no trabalho comunitário. Brasília: Linhas Críticas, v.4, n. 7-8, 1999.

NERY, M.P.; COSTA, L.F.; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. Paideia (Ribeirão Preto), v.v. 16, p. 305-313, 2006

NUNES, M. A. A. Discussões preliminares sobre prática pedagógica em contexto de medida socioeducativa. 2010.

OLIVEIRA, A. C. F. Disciplina Psicologia do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Atividades Comerciais na Modalidade a Distância. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Professor conteudista na elaboração do material didático para a disciplina Psicologia). 2007.

ROMAÑA, M. A. Desenvolvendo um pensamento vivo mediante uma didática sociopsicodramática. Brasília: Linhas Críticas, v.4, n.7-8, 1998.

ROMAÑA, M. A. Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama. São Paulo: Papyrus, 1992.

ROMAÑA, M. A. Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

ROMAÑA, M. A. Psicodrama pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1985.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. Fenomenologia como instrumento para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 2001, Belém - Pará. Anais do 11º SEMP. Belém – Pará: Associação Brasileira de Enfermagem, 2001.

SILVA, Eduardo Soares da. A Importância da abertura da Janela Johari na implementação e continuidade de um modelo de gestão embasado na excelência. Rio de Janeiro. 2008.

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília – DF: CONANDA, 2006.